Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte



Dennis Mathie

Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern 1919 – 1945

Zwischen Wissenszuwachs und Stagnation

k linkhardt

Dennis Mathie

Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern 1919–1945

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte

herausgegeben von
Ingrid Lohmann, Julika Böttcher, Christine Mayer
und Sylvia Kesper-Biermann

Band 5

Die Reihe versammelt interdisziplinäre Forschungsergebnisse und Quellentexte zu den deutsch-türkischen Bildungsbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert. Sie nimmt transnationale sowie postkoloniale Perspektiven ein und trägt so zum erweiterten Verständnis eines heute weitgehend unbekannten Kapitels der deutschen Bildungsgeschichte bei. Die Reihe zielt darauf ab, die Historiographie deutscher Pädagogik und das Selbstverständnis der Lehrerschaft zu hinterfragen.

Dennis Mathie

Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern 1919–1945

Zwischen Wissenszuwachs und Stagnation

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Publiziert mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Die Schrift wurde 2022 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als Dissertation angenommen.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.
Abbildung Umschlagseite 1: Anavatan (1927) von Alaaddin Matbaası,
hier nach Wikimedia Commons.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6003-1 digital doi.org/10.35468/6003

ISBN 978-3-7815-2561-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Die Umschlagabbildung für diesen Band, „Anavatan" (Mutterland) von 1927, zeigt eine Karte der Türkei in den völkerrechtlich anerkannten Grenzen nach dem Vertrag von Lausanne 1923, oben in der Mitte das Porträt Mustafa Kemal Paschas (1881–1938, seit 1934 mit dem Beinamen Atatürk, „Vater der Türken"), des Präsidenten der im Oktober 1923 gegründeten modernen Republik Türkei. Auf der linken Seite der Karte findet sich die Zeichnung eines bewaffneten türkischen Soldaten, rechts die allegorische Darstellung der siegreichen türkischen Republik mit der offiziellen Nationalflagge. Die Beschriftung ist in osmanischem Arabisch (die lateinische Schrift wurde in der Türkei erst 1929 verbindlich). Die eine der beiden kleinen Karten unten zeigt Samsun, eine bedeutende Hafenstadt an der türkischen Schwarzmeerküste; die dortige Landung Mustafa Kemals am 19. Mai 1919 gilt als Beginn des „Befreiungskampfes" gegen die Besetzung und Teilung der Türkei nach dem Ersten Weltkrieg. Die andere Karte zeigt Balıkesir, eine zwischen Bursa und Izmir im nordwestlichen Anatolien gelegene Stadt, die während des türkischen Unabhängigkeitskrieges (İstiklal Harbi) 1919–1922 das Hauptzentrum der Armee im Kampf gegen die Griechen war.
Die Abbildung erinnert durch die Beschriftung in arabischem Osmanisch noch an den Vorgängerstaat, das Osmanische Reich, doch die neuen Landesgrenzen und die Darstellung eines Soldaten zeigen einen wehrhaften Nationalstaat als „Mutterland" des angestrebten Türkisierungsprozesses. Deutlich wird die herausragende Stellung Mustafa Kemals als siegreicher Militärführer und Gründer der Türkischen Republik. Deren Interpretation als „neue Türkei" war ab der zweiten Hälfte der 1920er Jahre gängig und fand auch rasch Aufnahme in deutsche Schulbücher.
Der vorliegende Band stellt die überarbeitete Version meiner Dissertation dar, die im Sommersemester 2022 an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg angenommen wurde und dort im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojektes *Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945* entstanden war.
Besonderer Dank gilt zunächst meiner Doktormutter Prof. Dr. Ingrid Lohmann, die mir durch die Anstellung im Rahmen des Projekts nicht nur ermöglicht hat zu promovieren, sondern auch den gesamten Entstehungsprozess der Dissertation mit unermüdlich konstruktiv-kritischem Blick begleitet und damit einen großen Beitrag zum Gelingen beigetragen hat. Ebenfalls danke ich Prof. Dr. Sylvia Kesper-Biermann, Prof. Dr. Christine Mayer, Julika Böttcher und Timm Gerd Hellmanzik, die im Rahmen der regelmäßigen Projektsitzungen und auch

außerhalb davon konstruktiv und unterstützend zur Fertigstellung meines Projektes beitrugen. Prof. Dr. Carola Groppe von der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr danke ich für die Möglichkeit, meine Dissertation neben der universitären Weiterbeschäftigung fertigzustellen.

Ohne den Zugang zu archivalischem Quellenmaterial wäre diese Studie nicht möglich gewesen. Dafür möchte ich mich besonders beim Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut für die Betreuung durch Anette Uphoff und Kerstin Schattenberg während meiner zahlreichen Aufenthalte in Braunschweig zur Nutzung des Schulbucharchivs bedanken. Desgleichen danke ich den Mitarbeiter*innen der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin sowie der Bibliotheken der Universität Hamburg, die mir bei zahlreichen Dokumentbestellungen und Recherchearbeiten geholfen haben.

Letztlich, aber eigentlich an erster Stelle, möchte ich meiner Familie danken. Ohne die Unterstützung meiner Eltern hätte ich nicht den von mir gegangenen Weg einschlagen können. Sie waren während des Studiums und der Promotionszeit stets ein Ort persönlicher und moralischer Stärkung und auch finanzieller Absicherung. Den Großteil des täglichen Kampfes mit dem Material, dem Schreibprozess und Alltäglichkeiten, für die ich zeitweise keine Energie aufbringen konnte, musste meine Frau Sina aushalten. Für ihre Geduld, Liebe und Zuneigung, aber auch ihren Enthusiasmus und ihre Motivation danke ich ihr von Herzen.

1 Einleitung

1.1 Deutschland, die Türkei und die Frage des Schulbuchs

> „Es gibt eine Türkei, auf deren weißen Minaretten glänzende Halbmonde prangen, grüne Türme mit orientalischen Terrassen in die Höhe ragen, halbnackte Frauen ihre Tänze aufführen, mit funkelnden Ohrringen geschmückte Haremswächter ihre Runde machen und endlich mit silbergestickten Mänteln bekleidete Paschas ihre Wasserpfeife rauchen. […] Doch [diese] werden Sie ganz vergeblich suchen, weil Sie diese Türkei […] weder in Asien noch anderswo finden können. Diese Märchenländer existieren nur in den Phantasien der Europäer, die alle diese Länder Orient heißen.“[1]

Zu Beginn des Jahres 2020 diskutierte die deutsche Öffentlichkeit über die im Februar 2019 vom Staatssekretär im türkischen Bildungsministerium, Mustafa Safran, in Köln vorgebrachte Forderung nach „ernsthaftem“ Unterricht der „türkischen Sprache und Kultur in Schulen“, wofür „Orte zur Verfügung gestellt werden“[2] sollten. Mit Verweis auf drei bestehende sogenannte Botschaftsschulen, die Deutschland in Ankara, Izmir und Istanbul unterhält, konzentrierte sich die öffentliche Debatte auf die Einrichtung von ebenfalls drei Instituten in Berlin, Frankfurt am Main und Köln – mithin Städte, in denen ein bedeutender Teil der Türken in Deutschland, Deutsch-Türken und Türkisch-Stämmigen lebt.[3] Während diese Argumentation auf das Prinzip der Gleichbehandlung verwies, diskutierte man auf deutscher Seite vorrangig die Gefahr einer ideologisch-politischen Indoktrination durch die Regierung Erdoğan. Der Wissenschaftliche Dienst des Deutschen Bundestages schreibt dazu, dass die Bestrebungen zur Einrichtung türkischer Schulen im Ausland „nicht auf Deutschland beschränkt seien, sondern als Teil der türkischen auswärtigen Kulturpolitik im Nachgang zu dem gescheiterten Militärputsch des Jahres 2016“[4] verstanden werden sollten. An anderer Stelle werden potenzielle rechtliche Hürden benannt, die durch die Einrichtung von türkischen Schulen innerhalb der bestehenden Landesschulgesetze auftreten könnten – etwa hinsichtlich der Unterrichtssprache, der Lernziele, der Lehrkräfte und der Lernmittel.[5] Mitunter wird darauf verwiesen, dass in Deutschland bereits ein spe-

---

1 Nahid, Ali: Die Türkei in der Phantasie der Abendländer. *Freiburger Zeitung*, 25.04.1925.

2 Zit. in Oehring, Otmar: *Türkische Schulen in Deutschland?* Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung 2020, S. 2.

3 Vgl. Destatis: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019 – Fachserie 1 Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2020, S. 36 ff.

4 Wissenschaftlicher Dienst des Bundestags: *Türkische Schulen in Deutschland*. Berlin: Deutscher Bundestag 2020, S. 4.

5 Vgl. Oehring, *Türkische Schulen in Deutschland?* 2020, S. 5 f.

zifisches Bildungsangebot durch private Schulen, eröffnet von deutsch-türkischen Elternvereinen, bestehe.[6] Diese Schulen seien schon aufgrund des zu entrichtenden Schulgelds ein Bildungsort einer „zu Vermögen und Einfluss gekommenen türkischstämmigen Mittel- und Oberschicht".[7] Die bislang dürftige themenspezifische Forschung kann dies noch nicht konkretisieren, verwiesen wird jedoch auf die schwierige Verortung der Schule zwischen landesspezifischen Verordnungen, Curricula und pädagogischen Profilen und den zu problematisierenden Hintergründen der Trägervereine.[8] Was in der Debatte jedoch kaum zur Sprache kommt, ist die historische Dimension dieser bildungspolitischen Entwicklung.
Dies ist deshalb erstaunlich, weil entsprechende Anlässe in der deutschen Öffentlichkeit dazu genutzt worden waren, auf die gemeinsame Historie der beiden Staaten zu verweisen.[9] Während einerseits auf die Unkenntnis einer gemeinsamen Geschichte vor dem Beginn der Migration von Gastarbeitern und Gastarbeiterinnen aus der Türkei nach Deutschland in den 1960er-Jahren aufmerksam gemacht wird, werden Ereignisse wie die Eröffnung der *Türkisch-Deutschen Universität* in Istanbul 2014 als Ergebnis einer seit dem Kulturabkommen der beiden Staaten von 1957 andauernden Entwicklung gepriesen.[10] In der Festrede zur Eröffnung sprach der damalige Bundespräsident Joachim Gauck über die „vielfältigen türkisch deutschen Verbindungen", die „stetig enger und intensiver geworden" seien und in denen die „Wissenschaft oft eine besondere Rolle gespielt"[11] habe. Während Gauck beispielhaft die Fluchtgeschichte Ernst Reuters (1889–1953) nach Istanbul erzählt, verweist er auf die „Zusammenarbeit zwischen unseren Ländern […] bis in die Zeit des Osmanischen Reiches."[12] Im Vorfeld der Unterzeichnung des genannten Kulturabkommens besuchte Theodor Heuss (1884–1963) als erster Bundespräsident und erstes deutsches Staatsoberhaupt seit Kaiser Wilhelm II. 1957 die Türkei. Auf einem Bankett mit der türkischen Regierung sagte Heuss, dass trotz der „viel[en] Schwierigkeit[en], die das letzte Vierteljahrhundert ob in Kriegs-, ob in Friedensjahren, charakterisieren, das Gespräch zwischen der Türkei und Deutschland immer mit freier Unbefangenheit geführt werden"[13] konnte. Doch

6 Vgl. Vitzthum, Thomas: *Türkische Schulen in Deutschland? Gibt es längst!* Die Welt, 09.02.2008.
7 Ebd.
8 Vgl. Akbaba, Yalız; Strunck, Susanne: Deutsch-türkische Schulen in Deutschland. Ein kontroverser Diskurs. In: *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Hrsg. von Ullrich, Heiner; Strunck, Susanne, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 131–140, hier 133 ff.
9 Vgl. Esen, Erol, et al.: Vorwort. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*. Hrsg. von Esen, Erol, et al., Frankfurt am Main: Lang 2020, S. 9–13.
10 Vgl. Gottschlich, Jürgen: *Deutsch-türkische Universität. Brückenschlag am Bosporus*. taz, 28.07.2010.
11 Gauck, Joachim: *Eröffnung der Türkisch-Deutschen Universität*. <bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/De/Joachim-Gauck/Reden/2014/04/140429-Eroeffnung-TDU-Istanbul.html>.
12 Ebd.
13 Archiv der Stiftung Bundespräsident – Theodor-Heuss-Haus, B122, 924, Heuss, Theodor: Erwiderung des Herrn Bundespräsidenten auf die Ansprache des Türkischen Staatspräsidenten bei dem Abendessen am 6. Mai ds. Js. in Ankara. 1957, 2 Seiten.

nicht erst in diesem Zeitraum sei das deutsch-türkische ein besonderes Verhältnis gewesen, sondern es habe sich „in den letzten hundert Jahren, inmitten staatlicher Machtproben, als mit-ordnende Kraft bewährt." Schließlich zieht Heuss die Parallele zwischen Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg und der Türkei nach 1918:

> „Wir werden mit ihnen [den Folgen des Krieges] fertig werden, wie die Türkei nach 1918 mit den Lasten einer Vergangenheit fertig wurde und in dem großen Staatsmanntum von Kemal Atatürk ein ganz neues Blatt der Staatsgeschichte zu schreiben begonnen hat. Seien Sie dessen versichert, daß auch unsere Hochachtung, die sehr interessierte Teilnahme des ganzen deutschen Volkes, diesem Werdeprozess einer neuen Staatlichkeit, einer ökonomischen-technischen Neugestaltung zugewandt war und ist."[14]

Die Betonung des Exzeptionellen des deutsch-türkischen Verhältnisses ist ein zentraler Topos der deutschen Wahrnehmung. Aufgehängt an der Verklärung des deutschen Engagements im Osmanischen Reich während der Kaiserzeit, dem gemeinsamen Militärbündnis im Ersten Weltkrieg, der gemeinschaftlich empfundenen Niederlage und schließlich der Migrationsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg wird repetitiv auf ein Narrativ der Kontinuität zurückgegriffen. Doch macht nicht nur die eingangs geschilderte Episode das Stereotyp der Erzählung deutlich, auch und gerade der Zeitraum nach 1918 – auf deutscher Seite geprägt von Revolutionen, Wechseln der Staatsform und gesellschaftlichen Umbrüchen, auf türkischer Seite von der Bildung der Türkischen Republik – ist mit Sabine Mangold-Will eher als Phase einer „begrenzten Freundschaft" zu deuten.[15] Obwohl nach dem Ende des Ersten Weltkriegs nicht mehr an das vormalige Bündnis angeknüpft werden konnte und die diplomatischen Beziehungen zwischen den beiden Staaten ambivalent waren, etablierte sich gerade in dieser Zeitspanne, zwischen den Weltkriegen, aber auch zwischen dem deutsch-osmanischen Bündnis und dem Anwerbeabkommen von 1961, die Erzählung einer beständigen Freundschaft. Der Übergang vom ehemals semi-kolonialen[16] Kontext – dem Fortbestehen des Osmanischen Reiches als souveräner Staat gleichzeitig mit der fortschreitenden finanziellen und personellen Einflussnahme des Auslands – zur Nachkriegszeit sowie das im Versailler Vertrag festgeschriebene Verbot für Deutschland, Kolonien zu besitzen oder aktiv an die Außenpolitik des Kaiserreichs in der Türkei anzuknüpfen, ermöglicht es, die Etablierung dieser

14 Ebd.

15 Vgl. Mangold-Will, Sabine: *Begrenzte Freundschaft: Deutschland und die Türkei 1918–1933*. Göttingen: Wallstein 2013.

16 Zum Begriff „semi-kolonial" vgl. Osterhammel, Jürgen: Semi-Colonialism and Informal Empire in Twentieth-Century China: Towards a Framework of Analysis. In: *Imperialism and After: continuitites and discontinuities*. Hrsg. von Mommsen, Wolfgang J., London: Allen & Urwin 1986, S. 290–314, hier 295 f.

Freundschaftserzählung aus postkolonialer Sicht in den Blick zu nehmen.[17] Diese Perspektive setzt voraus, dass nationale Entwicklungen nicht ohne ihre Kopplung an Externes zu greifen sind.[18]
Gerade Schulbüchern, nach Simone Lässig „für Millionen von Menschen […] die ersten und oft auch die einzigen Bücher […], die sie gelesen und mit deren Inhalt sie sich auseinandergesetzt haben“[19], kommt eine zentrale Stellung in der Konstruktion gesellschaftlicher Realitäten zu. Das deutsch-türkische Verhältnis kann in den Schulbüchern nicht als wertneutrale Information gewertet werden, sondern unterliegt spezifischen Kontexten, die spezifische Interpretationen, bestimmte Deutungen oder Perspektiven hervorbringen.[20] Schulbücher der Fächer Geschichte und Erdkunde[21] können besonders reichhaltig sein, da sie der beständigen Interpretation von Vergangenheit und Gegenwart bedürfen. Dabei bilden sie „gesichertes“, dominantes Wissen ab, welches die Basis einer gesellschaftlich gewünschten Tradierung liefert. Entsprechend kann eine Schulbuchanalyse dieses Wissen ermitteln, die darüberliegenden, verbindenden Narrative greifbar machen und durch die historische Perspektive helfen, in kritischer Absicht das Fortwirken von Topoi und Stereotypen zu rekonstruieren.
Das in Schulbüchern repräsentierte Wissen wird, ausgehend vom grundsätzlichen Konstruktionscharakter soziokultureller Wirklichkeit, als durch Diskurse hervorgebracht verstanden. Diese sind stets verwoben mit Machtformen und bringen in einem historischen Prozess die Formen des Wissens hervor, die zu einem jeweiligen Zeitpunkt die geltenden Deutungen der Wirklichkeit und von Wahrheit darstellen. Diskurse und Wissenskonstruktionen sind entsprechend wandelbar und damit „sowohl produktiv als auch restriktiv […], da sie das Ergebnis von Strukturierungen [bilden] und ihrerseits Strukturen hervorbringen.“[22] Ihre Viel-

17 Für die wachsende Bedeutung postkolonialer Perspektiven in der historisch arbeitenden Forschung vgl. Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini: Einleitung. Geteilte Geschichten: Europa in einer postkolonialen Welt. In: *Jenseits des Eurozentrismus*. Hrsg. von Conrad, Sebastian, et al., Frankfurt am Main.: Campus 2013, S. 32–72; Zimmer, Jürgen: Nationalsozialismus postkolonial. Plädoyer zur Globalisierung der deutschen Gewaltgeschichte. In: *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Hrsg. von Zimmer, Jürgen, Münster: LIT 2011, S. 14–39 sowie mit theoretischem Ansatz do Mar Castro Varela, María; Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Berlin: De Gruyter 2015.

18 Vgl. Conrad, Sebastian; Römhild, Regina: Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart – Einleitung zur erweiterten Neuauflage (2013). In: *Jenseits des Eurozentrismus*, 2013, S. 9–31, hier 10.

19 Lässig, Simone: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht.* Hrsg. von Fuchs, Eckhardt, et al., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 199–218, hier 199.

20 Vgl. ebd., S. 210.

21 Im Folgenden wird die zeitgenössische Praxis übernommen, mit Bezug auf die verwendeten Bücher von „Geographie/Geografie“ zu sprechen, mit Blick auf den Fachunterricht von „Erdkunde“.

22 Landwehr, Achim: Diskurs und Wandel. Wege der Historischen Diskursforschung. In: *Diskursiver Wandel*. Hrsg. von Landwehr, Achim., Wiesbaden: VS 2010, S. 11–28, hier 15.

schichtigkeit erfordert, Diskurse von mehreren Ebenen aus in den Blick zu nehmen. Dies trifft insbesondere auf Schulbücher zu, die zwischen Spezialwissen und Alltagswissen vermitteln. Interdiskurse wie die Pädagogik fungieren nach Jürgen Link als „selektiv-symbolische, exemplarisch-symbolische, also immer ganz fragmentarische und stark imaginäre Brückenschläge über Spezialgrenzen hinweg für die Subjekte."[23] Schulbücher greifen Wissenselemente auf, die von unterschiedlichen Diskursen hervorgebracht worden sind. Ihre Analyse kann sich demnach nicht nur auf die Inhalte der Lehrmittel selbst beschränken, sondern muss auch die weiteren, an der Wissenskonstruktion beteiligten Elemente miteinbeziehen. Daher fokussiert die historische Diskursforschung auf die Kontexte, in denen Diskurse historisch, medial und institutionell gebettet waren.
Das durch Diskurse hervorgebrachte Wissen und die zugehörigen Narrative sind mitunter sehr beständig, und politische oder gesellschaftliche Brüche führen nicht notwendig zu einem Wandel der Schulbuchinhalte. In der diskursanalytischen Forschung stellt sich immer die Frage der Anfangs- und Enddaten, an welchen Diskurse „auf bereits Gesagtem"[24] aufbauen und später Gesagtes nicht mit einbezogen werden kann. Der hier fokussierte Zeitrahmen von 1919 bis 1945 mit dem Ausgangs- und Endpunkt in den beiden Weltkriegen sowie der Bildung der nachfolgenden Staatsformen in Deutschland als herausragende diskursive Ereignisse ermöglicht eine sinnvolle forschungspraktische Begrenzung. Diskursive Ereignisse sind nach Siegfried Jäger solche, „die politisch, und das heißt in aller Regel auch durch die Medien, besonders herausgestellt werden und als solche Ereignisse die Richtung und die Qualität des Diskursstrangs, zu dem sie gehören, mehr oder minder stark beeinflussen."[25] Auch für das Schulbuch lassen sich mit den Weltkriegen Epochengrenzen ziehen.
Die Schulbuchinhalte über Türken und die Türkei des Zeitraums 1919 bis 1945 bilden für vorliegende Untersuchung den zentralen Gegenstand. Ergänzt wird sie mit der Analyse der deutsch-türkischen Verflechtungsgeschichte sowie herausragender Stränge des medio-politischen Diskurses. Die Analyse zielt darauf, das in den Schulbüchern repräsentierte, gesellschaftlich sanktionierte Wissen sowie dessen Entwicklung samt den darin wirkenden Narrativen zu rekonstruieren.

---

23 Link, Jügern: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner, et al., Wiesbaden: VS 2011, S. 433–458, hier 437.

24 Foucault, Michel: Archäologie des Wissens, in: Honneth, Axel und Saar Martin (Hrsg.), *Die Hauptwerke*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S. 471–700, hier 602.

25 Jäger, Siegfried: Diskurs und Wissen: Theoretische und methodische Aspekte einer Kritische Diskurs- und Dispositivanalyse. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, 2011, S. 91–124, hier 100.

1.2 Forschungsstand

Die bildungshistorische Forschung kennt bereits Schulbuchuntersuchungen sowie Analysen der pädagogischen Beschäftigung mit „dem Ausland“[26], doch fehlt es bislang an einer Untersuchung über das in Schulbüchern repräsentierte Wissen über den ehemaligen militärischen Verbündeten des Ersten Weltkriegs. Hier existiert nur eine sehr begrenzte Auswahl thematisch verwandter Vorarbeiten. In direkter Verbindung zur vorliegenden stehen die im Rahmen des DFG-Projektes *Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945* entstandenen Untersuchungen.[27] Die Aufsätze *Wie die Türken in unsere Köpfe kamen* von Ingrid Lohmann et al.[28] sowie *Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918* von Julika Böttcher et al.[29] zeigen die Bedeutung auf, welche die bildungshistorische Aufarbeitung der Türkei-Wahrnehmungen in der deutschen Pädagogikgeschichte besitzt, und liefern Grundlagen für die vorliegende Untersuchung. Böttchers Analyse legt dar, dass für den Zeitraum besonders intensiven zwischenstaatlichen Kontakts vor dem und im Ersten Weltkrieg sogar von einem deutsch-türkischen Bildungsraum gesprochen werden kann.[30]
Schulbuchanalysen mit direktem thematischem Bezug zur vorliegenden Untersuchung entstammen ebenfalls dem genannten Projekt. Neben der eigenen Vorarbeit[31] ist hier vor allem auf den Aufsatz von Timm G. Hellmanzik zu einem deutschen Schulbuch des 19. Jahrhunderts[32] sowie die Untersuchung von Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon zu schweizerischen Geschichtslehr-

---

26 In Anlehnung an Zymek, Bernd: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischen Zeitschriften 1871–1952*. Ratingen: Henn 1974.

27 Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt wurde von 2017 bis 2022 unter der Leitung von Prof. Dr. Ingrid Lohmann an der Universität Hamburg durchgeführt.

28 Vgl. Lohmann, Ingrid, et al.: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen: Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16.4 (2013), S. 752–772.

29 Vgl. Böttcher, Julika, et al.: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 25.1 (2019), S. 114–159.

30 Vgl. Böttcher, Julika: *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich – Akteure, Netzwerke, Diskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023.

31 Vgl. Mathie, Dennis: ‚Am schlimmsten erging es den Türken‘ – Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 119–142.

32 Vgl. Hellmanzik, Timm Gerd: ‚Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben‘ – Das Türkenbild in Joseph Annegarns Weltgeschichte für die katholische Jugend (1840). In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 97–118.

büchern[33] zu verweisen. Sie zeigen die diskursive Verfasstheit des in Schulbüchern repräsentierten und gesellschaftlich sanktionierten Wissens themenspezifisch auf. Anschlussfähig sind zudem die Untersuchung deutsch-türkischer Beziehungen in gegenwärtigen Schulbüchern von Bülent Çukurova und Osman Aslan[34], die Türkei-Vorstellungen und -Repräsentationen in sowjetischen Schulbüchern aufgreifende Studie von Suat Kınıklioğlu[35] sowie die von Tülay Altun vorgelegte vergleichende Analyse von Wissen über das Osmanische Reich in Unterrichtsinhalten und bestehenden Wissensstrukturen in Familien mit Migrationsbezug.[36] Die Frage des in Schulbüchern repräsentierten Wissens steht dank der Untersuchungen von Thomas Höhne auf einem breiten theoretischen Fundament.[37] Die Forschung mit Schulbüchern als Gegenstand ist aus längerem „Dornröschenschlaf“[38] erwacht und kann mit Eckhardt Fuchs als „schulbuchbezogene Forschung“ bezeichnet werden, die eine „immense thematische und methodische Vielfalt“ und eine „inter- und multidisziplinäre Dimension“[39] aufweist. Besonders zu historischen Schulbüchern sind in den letzten Jahren umfangreichere Untersuchungen entstanden, die über die streiflichtartige Beschäftigung in der Mediengeschichte hinausgehen.[40]

---

33 Vgl. Hoffman-Ocon, Andreas; Grube, Norbert: ‚Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen und Morden bekämpfen‘. Türkeibilder in schweizerischen Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 143–164.

34 Vgl. Cukurova, Bülent; Aslan, Osman: Die deutsch-türkischen Beziehungen in deutschen und in türkischen Schulbüchern. In: *Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Hrsg. von Schönig, Claus, Berlin: Schwarz 2012, S. 404–422.

35 Vgl. Kınıklioğlu, Suat: Images and Representations of Turks and Turkey in Soviet History Textbooks. Internationale Schulbuchforschung. *Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung* 29.3 (2007), S. 259–271.

36 Vgl. Altun, Tülay: *Das Osmanische Reich in Schülervorstellungen und im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II. Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse von Passungen und Divergenzen unter Berücksichtigung der Bedingungen der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann 2021.

37 Vgl. Höhne, Thomas: *Schulbuchwissen*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2003 sowie Höhne, Thomas: *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript 2003. Vgl. Lässig, *Wer definiert relevantes Wissen*, 2010; Gaebe, Barbara: *Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen.* Frankfurt am Main: Lang 1985.

38 Vgl. Kahlert, Joachim: Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: *Schulbuch konkret*, 2010, S. 41–58.

39 Vgl. Fuchs, Eckhardt, et al.: *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R Press 2014, S. 21; vgl. auch Fuchs, Eckhardt: Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. *Bildung und Erziehung* 64.1 (2011), S. 7–22.

40 Vgl. Giesecke, Michael: D*er Buchdruck in der frühen Neuzeit: eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998, S. 217 ff.

Seit den 1980er-Jahren lässt sich ein stärkeres Forschungsinteresse an Schulbüchern des Untersuchungszeitraums feststellen. Analysiert wurden unter anderem bestimmte Schulbuchtypen wie Fibeln im Nationalsozialismus[41], die Entwicklung der Darstellungen Englands zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik[42] oder epochenübergreifende Schulbücher des Faches Geschichte[43]. Die Forschung hat sich ausgehend von jeweils aktuellen Schulbüchern auch der Analyse spezifischer Topoi zugewandt, wie etwa der Darstellung des „Fremden"[44] oder jener von Europa[45]. Fremdheits[46]- und Alteritätsprozesse[47] sind ebenso Thema wie Selbstbeschreibungen[48] oder Mythen[49]. Mit Bezug auf den Nationalsozialismus standen spezifische ideologische Merkmale im Fokus zahlreicher Untersuchungen[50], desgleichen die bereits in der Weimarer Phase zu beobachtenden, nationalistischen Entwicklungen in den Schulbüchern.[51] Dabei nimmt die Darstellung der einzelnen Religionen und besonders des Islams eine unterschiedlich starke Gewichtung ein, etwa bei der Betrachtung zeitgenössischer Schulbücher wie bei Gerhard

41 Vgl. Teistler, Gisela: *Schulbücher als bildungsgeschichtliche Quellen*: das Beispiel der Fibel. Braunschweig: Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig 2008.

42 Vgl. Schopf, Roland: *England und die Engländer in Schulbüchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Texte mit Kommentar*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1990.

43 Vgl. Pingel, Falk: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Hrsg. von Leidinger, Paul, Stuttgart: Klett 1988, S. 242–260.

44 Höhne, Thomas, et al.: *Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2005.

45 Vgl. Pingel, Falk: Europa im Schulbuch. In: *Die europäische Dimension in Lehr- und Lernmitteln. Bericht von der Dritten Tagung zur europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung*. Hrsg. von Janssen, Bernd, Bonn: Europa-Union-Verlag 1995, S. 35–47.

46 Vgl. Pöggeler, Franz: Fremde und Fremdheit im Schulbuch und der Wandel der Pädagogik. In: *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbronn: Klinkhardt 2004, S. 17–34.

47 Vgl. Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi: *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller 2007 sowie Stier, Miklós: Lehrbücher unter dem Aspekt von Stereotypenbildung. In: *Das Bild vom Anderen: Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Hrsg. von Heuberger, Valeria, et al., Frankfurt am Main: Peter Lang 1998, S. 241–246.

48 Vgl. Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch*. Köln: Böhlau 2008.

49 Vgl. Bernhard, et al. (Hrsg.), *Mythen in Geschichtsschulbüchern*, 2017.

50 Besonders hervorzuheben ist Schwerendt, Matthias: *‚Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid.' Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien*. Berlin: Metropol 2008.

51 Vgl. Meissner, Andrea: ‚Lieber tot als Sklave!' Zur Kontinuität eines rebellisch-populistischen Nationalismus in Lehrbüchern der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 57.10 (2009), S. 772–793.

Fischer et al.[52] zu Geografiebüchern und von Monika Tworuschka et al. zu Geschichtsbüchern.[53]
Neben international ausgerichteten Untersuchungen[54] bietet für Schulbücher deutscher Provenienz die ausführliche Zusammenstellung und Analyse von Wolfgang Jacobmeyer zahlreiche Anknüpfungspunkte.[55] Jacobmeyer konnte zeigen, dass deutsche Schulbücher im 19. und 20. Jahrhundert bedingt durch den wachsenden Einfluss des Staates auf die Erziehung und Bildung der Bevölkerung einem Prozess der Vereinheitlichung unterlagen. Diese Entwicklung, die auch im Schulbuchverlagswesen beobachtet werden kann[56], äußerte sich in der stärkeren Verzahnung von Lehrplänen und Lehrmitteln[57] sowie in einem Rückgang der Schulbuchvielfalt.[58] Die Verknüpfung von Schulbuch- und Lehrplaninhalten, die, wie Konstantin Bähr und Rudolf Künzli gezeigt haben[59], beiderseits Wirkung entfaltet, macht vorliegende Studie auch anschlussfähig für die Curriculumforschung.[60]

---

52 Vgl. Fischer, Gerhard; Falaturi, Abdoldjavad: *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 1987.

53 Vgl. Tworuschka, Monika; Falaturi, Abdoldjavad: *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 1986.

54 Vgl. del Mar del Pozo Andrés, Maria, et al. (Hrsg.): *Books and Education. 500 Years of Reading and Learning*. Philadelphia: Routledge 2002; Marsden, William E.: *The School Textbook. Geography, History, and Social Studies*. London: Woburn Press 2001; Sammler, Steffen: History of the School Textbook. In: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Hrsg. von Fuchs, Eckhardt; Bock, Annekatrin, New York: Palgrave 2018, S. 13–24.

55 Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. Berlin: LIT 2011.

56 Vgl. Kreusch, Julia: Der Schulbuchverlag. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933*. Hrsg. von Fischer, Ernst, Berlin; Boston: de Gruyter 2012, S. 219–240.

57 Vgl. Ott, Christine: Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlagen und historische Skizze. In: *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Hrsg. von Matthes, Eva; Schütze, Sylvia, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, S. 31–50.

58 Vgl. Jacobmeyer, Wolfgang, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 207 f. Zur Geschichte der Schulbuchzulassung vgl. Müller, Walter: *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun: Henn 1977; Sauer, Michael: Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49 (1998), S. 144–156, sowie, mit aktuellem Zuschnitt, Ott, *Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung*, 2016.

59 Vgl. Bähr, Konstantin; Künzli, Rudolf: Lehrplan und Lehrmittel. Einige Ergebnisse aus einem Projekt zur Lehrplanarbeit. *ilz.ch* 4 (1999), S. 4–7, hier 4.

60 Vgl. Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger 1998. Vgl. zudem Hopmann, Stefan: Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? Grundlinien der Entwicklung von Lehrplan und Lehrplanarbeit seit 1800. In: *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs ‚Lehrplan des Abendlandes' als aktuelle Herausforderung*. Hrsg. von Keck, Rudolf W.; Ritzi, Christian, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2000, S. 377–402.

Breit untersucht ist auch der Zusammenhang zwischen Nation und Schulbuch.[61] Forschungsgeschichtlich lässt sich hier der Trend von einem „Manichean instrumental understanding of nations to a highly complex interpretation of symbolic systems“[62] nachzeichnen. Entsprechend verstehen aktuelle Ansätze Nation nicht als feststehende Entität, sondern als ebenso wie Schulbuchwissen als diskursiven Wandlungen unterliegend.[63] Damit einher geht die Öffnung der Schulbuchforschung zu transnationalen Perspektiven[64], auch wenn die spezifische Verfasstheit von Bildungssystemen weiterhin nationale Identitätsmuster tradiert, die gegenwärtig jedoch immer stärker in globalen Kontexten Verortung finden.[65] Historische Schulbuchforschung greift daher den Konstruktionscharakter von Nation und deren Repräsentation in Schulbüchern auf, wobei besonders Zeiträume mit hervortretendem Nationalismus gut erforscht sind, etwa die Phase der nationalsozialistischen Herrschaft nach 1933, wenn auch bislang nur in Ansätzen aus transnationaler Perspektive.[66]
Der Forschungsstand zu Geschichts- und Geografieschulbüchern zeigt ein uneinheitliches Bild. Schulbuchtypen wie die Fibeln sind vor allem für die Zeit des Nationalsozialismus bereits ausführlich dokumentiert[67], an anderer Stelle werden bestimmte Schulbuchtypen des Geschichts- und Erdkundeunterrichts abhängig von der jeweils gewählten Forschungsperspektive aufgelistet.[68] Das *Leibniz-Institut für*

61 Vgl. Müller, *Schulbuchzulassung*, 1977.

62 Carrier, Peter: The Nation, Nationhood, and Nationalism in Textbook Research from 1951 to 2017. In: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, 2018, S. 181–198, hier 193.

63 Vgl. Fuchs, Eckhardt; Lässig, Simone: Europa im Schulbuch. *geschichte für heute* 1 (2009), S. 60–66.

64 Vgl. Fuchs, Eckhardt; Otto, Marcus: Introduction. Educational Media, Textbooks and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 5.1 (2013), S. 1–13; Macgilchrist, Felicitas: Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In: *Afrikaspiegelbilder – Was erzählen uns europäische Afrikabilder über Europa?* Hrsg. von Hoffmann, Karl W.; Kersting, Philippe, Mainz: Geografisches Institut der Johannes-Gutenberg-Universität 2011, S. 29–35.

65 Vgl. Schissler, Hanna; Soysal, Yasemin Nuhoglu (Hrsg.): *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*. New York: Berghahn 2005.

66 Vgl. Blänsdorf, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945: Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd. 1 Fächer – Milieus – Karrieren*. Hrsg. von Lehmann, Hertmut; Oexle, Otto Gerhard, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 273–370; Schwerendt, *Antisemitismus in Schulbüchern*, 2008.

67 Vgl. Pöggeler, Franz: Politische Inhalte in Fibeln und Lesebüchern des ‚Dritten Reiches‘. In: *Erster Weltkrieg und nationalsozialistische ‚Bewegung‘ im deutschen Lesebuch 1933–1945*. Hrsg. von Hohmann, Joachim S., Frankfurt am Main: Peter Lang 1988, S. 75–104 sowie Teistler, *Schulbücher als Quellen*, 2008.

68 Beispiele hierfür sind Flessau, Kurt-Ingo: *Schule der Diktatur: Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Fischer 1979, S. 279–283 für den Geschichtsunterricht sowie Heske, Henning: *‚… und morgen die ganze Welt …‘: Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*. Gießen: Focus 1988, S. 260–262 für den Erdkundeunterricht.

Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) verfügt über große Sammlungen von Schulbüchern samt Bestandslisten, auf die im Folgenden auch zurückgegriffen wird[69], ebenso auf die zeitgenössischen Listen der in früheren Epochen zugelassenen Schulbücher.[70] Zum Verlagswesen gibt es Darstellungen für die Kaiserzeit[71], die Weimarer Republik[72] und die Nachkriegszeit des Zweiten Weltkriegs[73], während die Schulbuchverlage für die Zeit des Nationalsozialismus in der handbuchartigen Publikation zur Geschichte des Verlagswesens in Deutschland nahezu unberücksichtigt bleiben.[74] Auch zu den Autor*innen der Schulbücher, die in aller Regel männlich waren, gibt es nur vereinzelt Untersuchungen.[75] Ausnahmen bilden Friedrich Neubauer, Harry Brettschneider[76] sowie Franz Schnabel.[77] Da aber

69 Teistler, Gisela; Schattenberg, Kerstin: *Geographie- und Staatsbürgerkundebücher, einschließlich geographischer Schulatlanten*. Hannover: Hahn 2001 sowie Teistler, Gisela; Schattenberg, Kerstin: *Geschichtsbücher und -atlanten*. Hannover: Hahn 1999.

70 Vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: *Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 genehmigten Lehrbüchern für die höheren und mittleren Schulen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1931, Schellberg, Wilhelm; Hylla, Erich: *Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 vom Jahre 1924 ab genehmigten Lehrbücher für die höheren und mittleren Schulen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1926, Horn, Ewald (Hrsg.): *Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preussens eingeführten Schulbücher*. Leipzig: Teubner 1906, Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 32.6 (1890), S. 339–466.

71 Vgl. Jäger, Georg: Der Schulbuchverlag. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert: Bd. 1 Das Kaiserreich 1871 – 1918 Teil 2*. Hrsg. von Jäger, Georg, Frankfurt am Main: MVB 2003, S. 62–102; Kreusch, Julia: *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren*. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Max Niemeyer Verlag Tübingen 2008.

72 Vgl. Kreusch, *Weimarer Republik*, 2012.

73 Vgl. Teistler, Gisela: *Schulbücher und Schulbuchverlage in den Besatzungszonen Deutschlands 1945 bis 1949. Eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse: mit Bibliografie der erschienenen Schulbücher, Lehrpläne und pädagogischen Zeitschriften*. 2017.

74 Kurze Erwähnungen finden sich bei Barbian, Jan-Pieter: Die organisatorische, personelle und rechtliche Neuordnung des deutschen Buchhandels. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 3, Drittes Reich*. Hrsg. von Fischer, Ernst; Wittmann, Reinhard, Berlin: De Gruyter 2015, S. 73–160, hier 96–103; Barbian, Jan-Pieter: *Der Buchmarkt: Marktordnung und statistische Marktdaten*, 2015, S. 163–164, sowie zur Rolle des Westermann-Verlags im Nationalsozialismus Wittmann, Reinhard: Literarische/belletristische Verlage. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert*, 2015, S. 295–380, hier 332.

75 Den ausführlichsten Versuch bietet Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, der zu einer beachtlichen Menge an Autor*innen zumindest deren Lebensdaten ermitteln konnte. Vgl. die Anmerkungen in der dortigen Dokumentation ab S. 265 ff.

76 Zu beiden vgl. Kreusch, *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses*, 2008, S. 208–240.

77 Vgl. Hertfelder, Thomas: *Franz Schnabel und die deutsche Geschichtswissenschaft. Geschichtsschreibung zwischen Historismus und Kulturkritik (1910–1945)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.

die Autor*innen sowohl aus historischer als auch aus diskursanalytischer Betrachtung hinter ihre Werke zurücktreten, hat der unzureichende Forschungsstand keinen Einfluss auf die vorliegende Untersuchung.
Die Geschichte der hier fokussierten Unterrichtsfächer sowie pädagogischer und didaktischer Strömungen ist öfters Gegenstand der Forschung. Für den Geschichtsunterricht ist weiterhin Anneliese Mannzmanns Gesamtdarstellung hervorzuheben.[78] Für den Erdkundeunterricht besonders während des Nationalsozialismus sind die Untersuchungen von Henning Heske[79] sowie von Hans-Dietrich Schultz zu beachten.[80] Über den NS-Zeitraum hinausgehende Schriften sind etwa die von Hermann Schrand zur Geografie in der höheren Schul- und Universitätsbildung[81] sowie die Überblicksdarstellung von Walter Sperling.[82] Neuere Forschungen versuchen weniger, die historische Entwicklung einzelner Fächer in den Blick zu nehmen, sondern stellen eher die Funktion und Rahmung des jeweiligen Faches zur Debatte.[83]
Vorstellungen über die Türken und die Türkei sind theoretisch zu fassen durch die in ihnen enthaltenen Selbst- und Fremdbeschreibungen[84], wobei auch Türkei-Darstellungen stets die „Struktur und Dynamik der öffentlichen Meinung“ am Beobachtungsort reflektieren. Fikret Adanır zeigt dies für das späte 19. und frühe 20. Jahrhundert[85] auf. Andrea Polaschegg ermittelt, aufbauend auf Edward Saids

78 Vgl. Mannzmann, Anneliese: Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive. In: *Geschichte, politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik*. Hrsg. von Mannzmann, Anneliese, München: Kösel 1983, S. 19–73.

79 Vgl. Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988.

80 Vgl. Schultz, Hans-Dietrich: ‚Die geschlossene Nation maschiert.‘ Der Erdkundeunterricht im Dritten Reich zwischen Raum und Rasse. In: *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Hrsg. von Dithmar, Reinhard; Schmitz, Wolfgang, Ludwigsfeld: Ludwigsfelder Verlagshaus 2001, S. 231–268.

81 Vgl. Schrand, Hermann: Zur Geschichte der Geographie in Schule und Hochschule. In: *Geschichte, politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik*, 1983, S. 74–107.

82 Vgl. Sperling, Walter: Geschichte des Geographieunterrichts und der Geographiedidaktik zwischen Geographiegeschichte und Bildungsgeschichte. In: *Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts*. Hrsg. von Sperling, Walter, Braunschweig: Westermann 1981, S. 96–117.

83 Vgl. Schäfer, Klaus Martin: *Die politische Funktion der Geographie in der höheren Schule. Vom Auf- und Niedergang eines Schulfachs; nebst einem Vorschlag für die Zukunft*. Aachen: Shaker 2007.

84 Vgl. Baberowski, Jörg: Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel. In: *Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel*. Hrsg. von Baberowski, Jörg, et al., Frankfurt am Main: Campus 2008, S. 9–16; Kaelble, Hartmut: Eine europäische Geschichte der Repräsentationen des Eigenen und des Anderen. In: *Selbstbilder und Fremdbilder*, 2008, S. 67–81, sowie Stråth, Bo: Europe and the other and Europe as the other. In: *Selbstbilder und Fremdbilder*, 2008 , S. 191–202.

85 Vgl. Adanır, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Türkeistudien* 4 (1991), S. 195–211; Can Ünver, O.: ‚Deutsche Sichtweisen – türkische Realitäten‘: Über die deutsche Rezeption der Türkei. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationsspezifischer Aspekte*. Hrsg. von Gieler, Wolfgang, et al., Frankfurt am Main: Peter Lang 2017, S. 381–394.

Orientalism[86], deutsche Orientvorstellungen im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche um 1800[87], Almut Höfert den Konstruktionscharakter Europas anhand der „Türkengefahr“[88]. Dass gerade auch Bildungskontexte und insbesondere Schulbücher an diesem Konstruktionsprozess beteiligt sind und waren, weist Gerdien Jonker in mehreren Untersuchungen nach.[89]
Während die deutsch-türkische Verflechtungsgeschichte für das 19. Jahrhundert und bis zum Ersten Weltkrieg breit untersucht ist[90], ist die Literatur für den Folgezeitraum spärlich.[91] Wichtig ist Stefan Ihrigs *Atatürk in the Nazi Imagination,* der nationalsozialistische Türkei-Vorstellungen und die Bedeutung der Türkei-Rezeption für führende Nationalsozialisten nachzeichnet.[92] Für die Weimarer Republik

---

86 Vgl. Said, Edward W.: *Orientalism*. London: Routledge & Kegan 1978. Die von Said angestoßenen Thematisierungen und Debatten sind zusammengefasst bei Osterhammel, Jürgen: Edward W. Said und die ‚Orientalismus‘-Debatte: ein Rückblick. *Asien–Afrika–Lateinamerika* 25 (1997), S. 597–607.

87 Vgl. Polaschegg, Andrea: *Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter 2006; Wokoeck, Ursula: *German orientalism. The Study of the Middle East and Islam from 1800 to 1945*. London: Routledge 2009, sowie Krobb, Florian: ‘Doch das orientalische ist es ja eben, was uns interessiert’: colonial desires and Ottoman space. War memoirs as post-colonial discourse. In: *Weimar colonialism: discourses and legacies of post-imperialism in Germany*. Hrsg. von Krobb, Florian; Martin, Elaine, Bielefeld: Aisthesis 2014, S. 167–186.

88 Vgl. Höfert, Almut: *Den Feind beschreiben: ‚Türkengefahr‘ und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600*. Frankfurt am Main: Campus 2003.

89 Vgl. Jonker, Gerdien: The longue durée of the Islam Narrative: the Emergence of a Script for German History Education (1550–1804). In: *Narrating Islam*. Hrsg. von Jonker, Gerdien; Thobani, Shiraz, London: Tauris Academic Studies 2010, S. 11–39, sowie mit Blick auf Schulbücher Jonker, Gerdien: Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In: *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Hrsg. von Schneider, Thorsten Gerald, Wiesbaden: VS 2010, S. 71–84.

90 Vgl. Schöllgen, Gregor: *Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914*. München: De Gruyter 2000; Söylemezoglu, Sahin Ali: Über die ambivalente Türkei-Politik des Deutschen Kaiserreichs. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationsspezifischer Aspekte*, 2017, S. 109–140; Scherer, Friedrich: *Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890*. Paderborn: Schöningh 2001; Loth, Wilfried; Hanisch, Marc (Hrsg.): *Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients*. München: Oldenbourg 2014; Gökpinar, Hakan: *Deutsch-türkische Beziehungen 1890–1914 und die Rolle Enver Paschas*. Marburg: Tectum 2011.

91 Einen Überblick bietet Lüdke, Tilman: Die deutsch-türkischen Beziehungen in historischer Perspektive. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationsspezifischer Aspekte*, 2017, S. 15–42. Vgl. Güçlü, Yücel: Turkish-German Relations. From Montreux to the Second World War. *Turkish yearbook of international relations* 29 (1999), S. 49–82; sowie Oyran, Mehmet: Die deutsch-türkischen Beziehungen in der Weimarer Republik. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationsspezifischer Aspekte*, 2017, S. 155–182.

92 Vgl. Ihrig, Stefan: *Atatürk in the Nazi Imagination*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press 2014, sowie Ihrig, Stefan: *Justifying genocide: Germany and the Armenians from Bismarck to Hitler*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press 2016.

ist die Forschungslage vielfältiger.[93] Die umfangreichen Studien von Sabine Mangold-Will[94] und Dorothée Guillemarre-Acet[95] zeigen, dass die lange Zeit beschworene Erzählung von der auch nach dem Ende des deutsch-osmanischen Bündnisses fortbestehenden Freundschaft kaum beibehalten werden kann. Mangold-Wills Analyse der offiziellen und nicht-offiziellen Akteure zeigt die Gleichzeitigkeit von althergebrachten Dominanzvorstellungen, kulturpolitischen Anknüpfungen und neuen Diskurselementen. Dass dabei aufgrund der zunächst unterbundenen, dann nur schrittweise wieder aufgebauten diplomatischen Beziehungen Einzelpersonen und Vereine wie der Bund deutscher Asienkämpfer (BdAK) beteiligt waren, zeigt Florian Riedler in seiner Untersuchung transnationaler Akteure der Zwischenkriegszeit.[96]
In den letzten Jahren ist der Forschungsstand hinsichtlich des zwischenstaatlichen Verhältnisses auf einzelnen Gebieten dichter geworden. So liegen Untersuchungen über die Beziehungen auf militärischem[97], wirtschaftlichem[98], zivilrechtlichem[99], bildungspolitischem und -praktischem Gebiet vor. Letztere umfassen transferorientiere Arbeiten[100], Untersuchungen über reformpädagogische Ansätze in der Frühphase der Türkischen Republik[101] sowie Darstellungen zum tertiären

93 Vgl. Çalik, Ramazan; Bayraktar, Hatice: *Die politischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei in der Weimarer Republik (1918–1933)*. Berlin: Schwarz 2012.

94 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013.

95 Vgl. Guillemarre-Acet, Dorothée: *Impérialisme et nationalisme. L'Allemagne, l'Empire ottoman et la Turquie (1908–1933)*. Würzburg: Ergon 2009.

96 Vgl. Riedler, Florian: Nationalismus und internationale Sensibilität. Transnationale Akteure und die deutsch-türkischen Beziehungen in der Zwischenkriegszeit. In: *Aufbruch ins postkoloniale Zeitalter*. Hrsg. von Kunkel, Sönke; Meyer, Christoph, Frankfurt am Main: Campus 2012, S. 251–274.

97 Vgl. Türk, Fahri: Die deutsch-türkischen Beziehungen im militärischen Bereich unter besonderer Berücksichtigung des Waffenhandels zwischen 1860 und 1945. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*, 2020, S. 29–38.

98 Vgl. Avci, Meral: *Die türkisch-deutschen Wirtschaftsbeziehungen in den Jahren von 1923 bis 1945 unter Beachtung der politischen Entwicklungen*. Aachen: Technische Hochschule 2014.

99 Vgl. Türk, Fahri; Şanda, Sevda: Deutsche Zivilberater*innen in der frührepublikanischen Türkei von 1924 bis 1936. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*, 2020, S. 49–66.

100 Vgl. Mayer, Christine: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten – John Deweys Reise in die Türkei 1924. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 195–224; Wermke, Michael: Transfer pädagogischen Wissens. Die Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie (1927–1933) im geteilten Nachkriegsdeutschland, in Palästina/Israel und in der Türkei. In: *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. Hrsg. von Käbisch, David; Wischmeyer, Johannes, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, S. 327–351.

101 Vgl. Meşeci Giorgetti, Filiz: Reformpädagogik in türkischen Primarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert,* 2021, S. 167–194.

Bildungssektor[102]. Gemein ist den neueren Forschungen, dass sie die Perspektive des wechselseitigen Transfers hervorheben und entsprechend nicht mehr als einseitige Einflussnahme einer Gesellschaft auf eine andere begreifen.[103]
Zur historischen Kontextualisierung der osmanischen beziehungsweise türkischen (Politik)-Geschichte kann auf das umfangreiche Œuvre von Klaus Kreiser[104] sowie auf die bis in die Gegenwart reichende *Geschichte der Türkei* von Maurus Reinkowski[105] verwiesen werden. Hinzu treten Untersuchungen mit spezifischen Fragestellungen, etwa Dogan Gürpinars Arbeit über Nationsvorstellungen[106] oder die Transformationsstudie über den Wandel der Selbstzuschreibungen in der Türkischen Republik von Sara-Marie Demiriz.[107] Auch zu den beiden deutschen Staatsformen der Zwischenkriegszeit besteht eine Reihe von Überblicksdarstellungen[108], die punktuell ergänzt werden kann.[109]
Die vorliegende Studie baut insofern einerseits auf einem differenzierten Forschungsstand auf, andererseits zieht sie neben bislang unbearbeiteten Schulbuchmaterial weitere neue Quellen für die Darstellung der Kontexte heran. Die vorliegende Untersuchung ist in der Historischen Bildungsforschung verortet, knüpft jedoch auch Verbindungen mit der historischen Forschung zur deutsch-türkischen Zwischenkriegszeit. Angestrebt ist, die bildungshistorische Forschungslücke im Wissen über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1945 ein Stück weit zu schließen; ergänzt durch die Analyse schulbuchexterner Diskurse wird die Untersuchung darüber hinaus anschlussfähig für weitere Forschungsperspektiven.

102 Vgl. Güneş Peschke, Seldaĝ: Ein Blick auf den Beitrag deutscher Wissenschaftler*innen in der türkischen Hochschulbildung zwischen 1933–1946. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*, 2020, S. 165–176; Guttstadt, Corry: *Die Türkei, die Juden und der Holocaust*. Berlin: Assoziation A 2009, S. 210–234.

103 So wie auch bei Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion deutsch-türkische Beziehungen (1908 – 1918)*. Münster: LIT 2002 für den Zeitraum vor 1918.

104 Darunter besonders auf Kreiser, Klaus: *Der Osmanische Staat 1300–1922*. München: Oldenbourg 2008; Kreiser, Klaus: *Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart*. München: Beck 2012; sowie Kreiser, Klaus: ‚Im Dienst ist der Fes zu tragen' – Türkische Vorlesungen deutscher Professoren am Istanbuler Dârülfünûn (1915–1918). In: *Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil. Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933–1945*. Hrsg. von Kubaseck, Christopher; Günter, Seufert, Würzburg: Ergon 2016, S. 21–40.

105 Vgl. Reinkowski, Maurus: *Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart*. München: Beck 2021.

106 Vgl. Gürpinar, Dogan: *Ottoman/Turkish Visions of the Nation, 1860–1950*. London: Palgrave 2013.

107 Vgl. Demiriz, Sara-Marie: *Vom Osmanen zum Türken. Nationale und staatsbürgerliche Erziehung durch Feier- und Gedenktage in der Türkischen Republik 1923–1938*. Baden-Baden: Ergon 2018.

108 Als Überblick kann etwa Ruck, Michael (Hrsg.): *Bibliographie zum Nationalsozialismus*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000 dienen.

109 Vgl. Langewand, Knut: *Die kranke Republik. Körper- und Krankheitsmetaphern in politischen Diskursen der Weimarer Republik*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2016; Bialas, Wolfgang: *Moralische Ordnungen des Nationalsozialismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014.

1.3 Forschungsinteresse und Fragestellungen

Ein Untersuchungsrahmen, der den Zeitraum von 1919 bis 1945 in den Blick nimmt, ist in einem Dazwischen: zwischen den beiden Weltkriegen, zwischen erster deutscher Republik und nationalsozialistischer Diktatur, zwischen reformpädagogischen Ansätzen und rassenkundlichem Unterricht. Auch das Verhältnis von Deutschland und der Türkei ist charakterisiert durch ein Dazwischen. Beendet waren das militärische Bündnis des Ersten Weltkriegs und das begleitende intensive Engagement mit dem Verbündeten auf den Gebieten des Militärs, der Wirtschaft, der Kultur und der Pädagogik. An deren Stelle traten Versuche der diplomatischen Normalisierung, das Schwelgen in fantasievollen Erinnerungen der aktiv Beteiligten, ein genereller Rückgang der Relevanz dessen, was weit „hinten, weit, in der Türkei“[110] geschah, gleichzeitig aber auch die Anpassung an die neue türkische Staatsform, die dortigen umfangreichen Reformbestrebungen und die schwebende Frage, ob und wie das Deutsche Reich an diesen partizipieren könne. Am anderen Ende der Zeitskala steht nach dem Zweiten Weltkrieg und der nationalsozialistischen Herrschaft der Wiederaufbau einer deutschen Gesellschaft und ihrer Strukturen, die 1961 begonnene Anwerbung türkischer Staatsangehöriger als Arbeitskräfte für die Bundesrepublik, die mit ihren Nachkommen heute den höchsten Anteil an Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland haben.[111] In diesem Dazwischen stehen die untersuchten Schulbücher, deren Inhalte als das Wissen begriffen werden, das gesellschaftlich sanktioniert von der älteren an jüngere Generationen weitergegeben werden sollte. Die Bücher entstanden selbst in einem stetigen Transformationsprozess: Politisch im Übergang von Kaiserreich zu Republik und dann zur Diktatur, schulpolitisch und fachdidaktisch unter dem Einfluss neuer Bildungsideale, neuer Lehrpläne und sich wandelnder gesellschaftlicher Vorstellungen von dem, was als wiss- und sagbar erachtet wurde. In der Folge entstanden Fragen nach Veränderungs- und Wandlungsprozessen im Wissen über die Türken und die Türkei, die hier beantwortet werden sollen:

- Wie schlugen sich die wechselvollen Beziehungen beider Länder nach dem Ersten Weltkrieg in Schulbüchern der Fächer Geschichte und Erdkunde nieder? Wurden die mehrfachen Wendungen des Türken- und Türkeidiskurses, geprägt

110 In Anlehnung an Parvev, Ivan: ‚Wenn hinten, weit, in der Türkei, die Völker aufeinander schlagen‘. Das Räsonieren über die Türkeikriege in deutschsprachigen historisch-politischen Zeitschriften. In: *Die Türkenkriege des 18. Jahrhunderts. Wahrnehmen – Wissen – Erinnern*. Hrsg. von Wolf, Josef; Zimmermann, Wolfgang, Regensburg: Schnell & Steiner 2017, S. 161–174, sowie Scheffler, Thomas: ‚Wenn hinten in der Türkei die Völker aufeinander schlagen...‘. Zum Funktionswandel ‚orientalischer‘ Gewalt in europäischen Öffentlichkeiten des 19. und 20. Jahrhunderts. In: *Europäische Öffentlichkeit. Transnationale Kommunikation seit dem 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Requate, Jörg, Frankfurt am Main: Campus 2002, S. 205–230.

111 Vgl. Destatis, *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019 – Fachserie 1 Reihe 2.2*, 2020, S. 13 ff.

von Wissensbeständen über das Osmanische Reich als das Alte und der Ausrichtung am Neuen, der Türkischen Republik, mitvollzogen?
- Wie veränderte sich generell das in den Schulbüchern repräsentierte Wissen, beeinflusst durch die spezifische Trägheit des Mediums Schulbuch, besonders im Vergleich zum medio-politischen Türkeidiskurs?
- Zeigen sich Stagnation oder Wandel, indem ältere Stereotype vom rückschrittlichen Land an der Peripherie Europas reproduziert oder doch überwunden wurden?

Dazu sollen drei Analyseebenen verfolgt werden: Zunächst geht es um die Entwicklung des Türkeidiskurses in den Schulbuchtexten, wobei der Diskurs als mit Narrativen strukturiert aufgefasst wird. Somit richtet sich das Interesse auf diese Narrative, die Stagnation und Wandel im Untersuchungszeitraum abbilden. Daneben gilt es, die Türkeidiskurse in einem Referenzkorpus außerhalb der Schulbücher zu analysieren, um Wandlungsprozesse im medio-politischen Türkeidiskurs zu erkennen und ob, wie und wann sie in den Schulbüchern nachvollzogen wurden. Schließlich sind sich wandelnde Kontexte von Interesse, zunächst auf politischer Ebene, dann hinsichtlich deren bildungsrelevanten Auswirkungen und last not least in Bezug auf die Veränderungen der Schulbuchgenese.

1.4 Vom Fremden und vom Anderen

Fremde, Feinde, Freunde, das Andere, das Eigene – Schulbuchinhalte, die vor nationalstaatlichem Hintergrund entstehen, verorten Menschen unter bestimmten Attributen. Zwar sollten, wie Eva Matthes schreibt, Freund- wie Feindbilder in einer Pädagogik, verstanden als ein auf „Aufklärung, Mündigkeit und Selbstreflexion zielendes Handeln“, keinen Platz haben, doch sei historisch wie gegenwärtig eher das Gegenteil zu beobachten.[112] Die Behandlung der Türkei in Schulbüchern nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein: Von Theodor Heuss‘ Freundschaftserzählung bis hin zum „Feind des Abendlandes“[113] finden sich, mitgeprägt

112 Matthes, Eva: Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Einleitung. In: *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Hrsg. von Matthes, Eva; Djurovic, Arsen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 9–12, hier 9.

113 Entsprechende Erzählungen entstanden nicht erst in der Nachkriegszeit, sie lassen sich bereits ab dem 17. Jahrhundert festhalten. Vgl. dazu Seidler, Andrea: Wie aus Angst Interesse wird. Das volatile Bild der Osmanen in der zentraleuropäischen und deutschen Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts. In: *Narrative im (post)imerpialen Kontext. Literarische Identitätsbildung als Potential im regionalen Spannungsfeld zwischen Habsburg und Hoher Pforte in Zentral- und Osteuropa*. Hrsg. von Schmidt, Matthias, Tübingen: Francke 2015, S. 13–24, sowie Greilich, Susanne: ‚Alles, was sich bei den Türken ereignet, ist immer bedeutend‘ – Turkophilie und Turkophobie in der populären Presse. In: *Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Schmidt-Haberkamp, Barbara, Göttingen: V & R Uni Press 2011, S. 177–190.

durch den „Orient“ als Folie der Selbstbeschreibung[114], unzählige Varianten der Zuschreibung. Gerade die Bedeutung des Ereignisses „Krieg“, vor allem in den Geschichtsschulbüchern, beruht auf der Zuordnung von Freunden und Feinden. Max Liedke beschreibt anhand seiner Erinnerung an den eigenen Schulunterricht 1942 das Erlernen des Liedes *Prinz Eugen, der edle Ritter*[115]: Deutlich wird die Attribution von Freund („Eugen“) und Feind („Türken“), die „kommentarlos mitgeliefert“[116] wurde. Von Freund und Feind werden spezifische Bilder in Sprache und Handlungspraktiken geformt, die dann zu einem Teil von Wirklichkeitserklärungen werden. Die Komplexität und Wirkmächtigkeit der Bilder macht Sybil Wagner deutlich:

> „Es [das Feindbild] ist zunächst nur eine Projektion, ein kollektives Phantasma. Wirkungsmächtig wird es durch die komplexen Emotionen, die es auslöst. Der Hintergrund ist Angst, die nicht dem realen Gegner anhaftet, denn dieser ist auf jeden Fall ein Mensch, sondern vom Feindbild auf ihn gelenkt wird, wie ein hartes, die menschlichen Züge entstellendes Licht. Seht her, bedeutet das Feindbild, dieser, der nicht ist wie wir, bedroht uns. Die Angst schmiedet die Gruppe zusammen.“[117]

Sozialpsychologisch sind Feindbilder ein Aspekt der Verortung von Individuen und Gruppen in Intergruppenbeziehungen, wandeln aber die Differenzierung zwischen dem Eigenen und dem Fremden durch den Zusatz eines Grades der Bedrohung in Feindschaft um.[118] Der Feind, das Fremde, das Andere – alle Formen der Beschreibung dessen, was nicht als das Eigene empfunden wird, sind zugleich Konstruktionen dieses eigenen Selbst. Das Fremde erscheint als etwas von der Selbstwahrnehmung Abweichendes, das verortet werden muss und zunächst noch außerhalb des gewohnten Denkkosmos verbleibt. Die Differenz zur Wahrnehmung der bestehenden sozialen Ordnung ist das Konstitutionsmerkmal dessen, was als *fremd* etikettiert wird.[119] Jede Konfrontation mit dem Unbekannten bedingt die Einordnung des Beobachteten in bekannte Schemata. Dieser Prozess ist und war – besonders hinsichtlich des „Orients“ und der Türkei – von Praktiken

---

114 Nach Said, *Orientalism*, 1978.

115 Vgl. Liedtke, Max: Zur Entstehung von Feind- und Freundbildern am Beispiel des deutschsprachigen Schulbuchs. Historische Darstellung und evolutionstheoretische Hintergründe In: *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*, 2010, S. 19–32, hier 22. Das Lied ist in vielen Liederbüchern des Untersuchungszeitraums enthalten, mitunter auch in Büchern des Geschichtsunterrichts nach 1945, etwa Kratzert, Otto, et al.: *Damals und heute: Geschichte für Volksschulen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Klett 1952, S. 102.

116 Liedtke, *Zur Entstehung von Feind- und Freundbildern*, 2010, S. 22.

117 Wagner, Sybil: *Feindbilder. Wie kollektiver Hass entsteht*. Berlin: Quadriga 1999, S. 28.

118 Vgl. Auernheimer, Georg: Feindbildkonstruktionen – das Beispiel Islam und Muslime. In: *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Hrsg. von Renate, Grasse., et al., Hamburg: Rowohlt 2008, S. 185–212, hier 187 f.

119 Vgl. Reuter, Julia: *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript 2002, S. 13.

des Beschreibens und Beobachtens gekennzeichnet, die das Fremde zum Anderen machten:[120] *Othering* führt das namenlose Fremde in bekannte Kategorien über, benennt es, versieht es mit Attributen und ordnet es Bekanntem zu.[121] Das Fremde wird zum Anderen gemacht und damit zu einer Entität, deren Abgrenzung zum Eigenen nicht vage und unbestimmt ist, sondern artikuliert werden kann: „Warum das Andere anders ist, ist bekannt und dadurch wird es bis zu einem gewissen Grad kontrollierbar."[122] Der Wandlungsprozess bedient keine eindeutigen Grenzen zwischen Fremdheit und Anderssein, ist vielmehr beständig im Fluss, auch wenn gleichzeitig konkrete Kriterien der Andersartigkeit gebildet werden. So zeigt das Beispiel der Kolonialausstellungen und Völkerschauen die Gleichzeitigkeit von kontrollierter und zweckgebundener Repräsentation des Anderen mit Phänomenen der Betörung oder Bezauberung, etwa durch die erotische Überladung der Schaustellungen.[123] Den Konstruktionscharakter der Beschreibung des Anderen zeigt auch Stuart Hall auf, der in Anknüpfung an Edward Said die Trennung zwischen dem „Westen" und dem „Rest" als Katalysator für koloniale Herrschaft und Expansion analysiert. Der Westen wird als Teil eines vielschichtigen Repräsentationssystems begriffen, das als nicht-westlich beschriebene Völker als unterentwickelt, wenig zivilisiert und rückständig beschreibt. Der Diskurs des „Westens und des Rests" schafft mit dieser binären Sichtweise eine Homogenisierung der inhomogenen westlichen sowie der ebenfalls inhomogenen nicht-westlichen Gesellschaften und schafft so eine vereinfachte Konzeption von Differenz.[124] Die Türkei wurde im Verlauf des 19. Jahrhunderts auch aus deutscher Sicht zunächst orientalisiert[125], um dann variantenreich als das Andere verortet zu werden. Hierunter fallen sowohl die Reproduktion von mittelalterlichen Feindbildern als auch die Zuordnungspraktiken zu Europa und damit verknüpfte Selbstwahrnehmungen nach 1918. Entsprechend ist die Türkei in den Schulbüchern Teil einer vielschichtigen Andersartigkeit, durch die zugleich eine Konstruktion des Eigenen

---

120 Vgl. Said, *Orientalism*, 1978; dazu Schmitz, Markus: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen – Edward W. Said: ‚Orientalism' und ‚Culture and Imperialism'. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. von Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra, Wiesbaden: VS 2012, S. 109–120.

121 Vgl. Barth, Volker: Fremdheit und Alterität im 19. Jahrhundert. Ein Kommentar. In: *Das Andere. Theorie, Repräsentation und Erfahrung im 19. Jahrhundert*. Hrsg. von König, Mareike, et al., Paris: Deutsches Historisches Institut Paris 2008, o.S.

122 Ebd.

123 Vgl. Dreesbach, Anne: *Gezähmte Wilde. Die Zurschaustellung ‚exotischer' Menschen in Deutschland 1870–1940*. Frankfurt am Main: Campus 2005, S. 18 ff.

124 Hall, Stuart: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: *Rassismus und kulturelle Identität*. Hrsg. und übers. von Mehlem, Ulrich, Hamburg: Argument 2016, S. 136–174, hier 142 f. Vgl. Winter, Rainer: Die Differenz leben. Stuart Halls ‚Der Westen und der Rest' und ‚Wann war der Postkolonialismus'. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. von Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra, Wiesbaden VS 2012, S. 131–141, hier 135.

125 Vgl. Polaschegg, *Der andere Orientalismus*, 2006.

erfolgt. Das beständige Mitschwingen von Zuschreibungen an das „Andere“ in den Türkeidarstellungen ist derart grundlegend, dass es in der Analyse der Schulbücher geradezu vor allem dann herausgestellt werden muss, wenn die binäre Homogenisierung mal aufgebrochen wird.[126]

1.5 Aufbau der Untersuchung

Die Untersuchung gliedert sich in drei Hauptabschnitte: Erstens geht es um das zugrundeliegende Verständnis von Diskursen und Schulbuchwissen, zweitens um die Kontextualisierung des Türkeidiskurses und drittens um die Analyse der in den Schulbüchern repräsentierten Narrative. Dabei zeigt der erste Abschnitt (Kapitel 2) Schulbuchwissen als Untersuchungsgegenstand in Anlehnung an Thomas Höhnes Konzeption und ordnet das Wissen hinsichtlich der strukturierenden Kontexte des Mediums Schulbuch ein. Daran schließt Kapitel 3 mit der Herleitung des verwendeten Diskursverständnisses an, das sich in der Tradition von Michel Foucault sieht. Daran anknüpfend (3.2) wird die konkrete Methodik der vorliegenden Untersuchung dargestellt und der Einfluss und die Position des Forschenden rekapituliert. Die Kontextualisierung (Kapitel 4) ist verwoben mit der Beschreibung des Korpus (Kapitel 4.1), wobei das Material unterteilt ist in Geschichts- und Geografieschulbücher sowie weitere Quellen. Die Analyse der Kontexte fokussiert zunächst den medialen und institutionellen Rahmen, bevor Kapitel 4.3 die historische Kontextualisierung darstellt. Anschließend folgt die Analyse des Wissens in den Schulbüchern, das anhand der ermittelten Narrative untersucht wird. Kapitel 5 resümiert eingangs die Ergebnisse der vorgeschalteten quantitativen Untersuchung, behandelt anschließend die Bezeichnungspraxis in den Schulbüchern und fragt, wann von „Osmanen“ und wann von „Türken“ die Rede ist. Dabei wird ermittelt, welche Begriffe, Attribute und Zuschreibungen in den Schulbüchern genutzt wurden und wie sich diese zu Narrativen verdichten. Es handelt sich zunächst um drei miteinander verwobene Narrative, die über die thematisch vielfältigen Schulbuchabschnitte hinweg wiederzufinden sind: erstens das Narrativ eines fortschreitenden Niedergangs des Osmanischen Reichs, zweitens das Narrativ des deutschen semi-kolonialen Agierens auf osmanischem Gebiet und drittens das Narrativ der Türkei als Konstruktionselement Europas. Das vierte Narrativ – die Beschreibung der Türkischen Republik als „neue Türkei“ – unterscheidet sich dahingehend, dass dessen zentrale Elemente erst während des Untersuchungszeitraums entstehen und Darstellungen der unmittelbaren Gegenwart oder jüngst

126 Für eine Beispieluntersuchung des Prozesses des *Othering* vgl. Askeland, Norunn: Text Types and ‚Othering‘ in Norwegian Textbooks for Geographie and History (1860–2006). In: *Heterogenität und Bildungsmedien – Heterogeneity and Educational Media*. Hrsg. von Aamotsbakken, Bente; Matthes Eva; Schütze, Sylvia, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, S. 332–341.

geschehener Ereignisse in den Schulbüchern größeren Wandlungen unterliegen. Die Entwicklungen, die alle vier Narrative und das mit ihnen verknüpfte Wissen durchlaufen, werden in beiden Kapiteln mit schulbuchexternen Diskursveränderungen in Beziehung gesetzt. Dazu wird auf die vorangegangene Kontextanalyse zurückgegriffen, um Antworten auf die oben gestellten Forschungsfragen zu geben. Abschließend erfolgt dann ein Ausblick auf die Schulbücher der Bundesrepublik bis in die 1960er-Jahre, um die erstaunliche Beharrlichkeit der dominanten Narrative über den Untersuchungszeitraum hinaus aufzuzeigen.

2 Wissen in Schulbüchern

> „‚Was der Gebildete von den europäischen Ländern wissen muß' wäre der Titel, den ich nach modernen Mustern dem Buch gegeben haben würde, wenn es nicht den unterrichtsmäßigen Zuschnitt hätte."[127]

Die Frage, was Schulbuchwissen ist, benötigt eine nachvollziehbare Vorstellung davon, was dieses Wissen spezifisch macht, wie es sich konstituiert, wie es zuvor konstruiert wurde und welche gesellschaftlichen Diskursstränge bedeutsam für seine Produktion sind. Dabei steht zunächst das Schulbuch als *Medium* im Fokus, aus dessen Beschaffenheit Konsequenzen für die Spezifik des Schulbuchwissens erwachsen. Daran anknüpfend wendet sich die Darstellung dem zweiten Begriff zu: Wissen. Hier soll gezeigt werden, dass eine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs kaum zu leisten ist, doch können Subtypen innerhalb pädagogischer und fachwissenschaftlicher Gebiete klassifiziert werden, die präziser gefasst sind. Nach diesen Vorüberlegungen werden Schulbuch und Wissen zusammen betrachtet. In Anlehnung an Thomas Höhne und Gerd Stein wird ein Verständnis von Schulbuchwissen dargestellt, mit welchem diese spezifische Wissensform theoretisch fundiert und für die anschließende Analyse fruchtbar gemacht wird.

2.1 Das Medium Schulbuch

Grundsätzlich sind Medien allgemein und auch das Schulbuch ein „soziales ‚Mittel des Beobachtens'".[128] Sie vermitteln eine Vorstellung von Realität und konstruieren diese hierdurch mit. Sie „eröffnen im buchstäblichen Sinne eine Perspektive, indem sie Ereignisse sinnhaft einordnen, Subjekte positionieren, eine Kausalordnung schaffen, Unterscheidungen treffen, Bezeichnungen vornehmen usw."[129] Soziale Medien können, Luhmann zufolge, als *Beobachtungsmedien* bezeichnet werden.[130] Ihr systemischer Zusammenhang bedeutet, dass sie nicht nur beschreiben, sondern auch sich selbst beobachten, aufeinander Bezug nehmen und in ihren Konstruktionen aufeinander reagieren.[131] Themen bilden dabei eine Koppelung zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen. So wird „die" Türkei nicht

127 Lehmann, Herbert et al..: *Länderkunde Europa einschließlich Völker- und Wirtschaftskunde; mit 263 Abbildungen*. Leipzig: List & von Bressendorf 1925, S. VI.

128 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 66.

129 Ebd., S. 67.

130 Vgl. Luhmann, Niklas: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1992, S. 73 ff.

131 Vgl. Luhmann, Niklas: *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, S. 117 ff.

nur zum Inhalt von Schulbüchern, sondern findet sich auch in Politik, Wissenschaft oder Kunst wieder. Die in den einzelnen Bereichen geführten Diskurse können jedoch unterschiedlich medial gerahmt sein, das heißt, „dass aufgrund spezifischer Signale Inhalte je nach Medium entweder als Werbung, Information oder Unterhaltung kodiert werden".[132]
Kennzeichen von Medien sind ihre vielfältigen kulturellen und materiellen Erscheinungsformen. Analytische Präzisierungen wie etwa „biologisch" oder „physikalisch" verbinden sich in realen Zeichen- und Kommunikationsprozessen zu alltäglichen Diskurspraxen.[133] Diese konstruieren soziokulturelles Wissen, das diskurs- bzw. zeichenförmig gegeben ist. Die spezifische mediale Form dieses Wissen ist durch die unterschiedliche materielle Artikulationsform gegeben und diese somit grundlegend für das jeweils konstruierte Wissen. Die „Medialität des Wissens, die seine Kommunizierbarkeit, verschiedene Repräsentationsformen und Transformationen von Wissen ermöglicht", ist überzeitlich gültig. Die sinnhafte Materialität von Wissen ist keine Vorstufe oder Bedingung sozialer Praxen, sondern wird durch diese erzeugt. Um die komplexen materiellen Strukturen ordnen zu können, entwickelt Harry Pross ein dreistufiges System (primäre, sekundäre und tertiäre Medien), welches Manfred Faßler um eine vierte Komponente, quartäre Medien, erweitert.[134] Die Einstufung beginnt bei non-verbaler Kommunikation, steigt auf zu Schreib- und Druckerzeugnissen und mündet in technischen Vermittlungsprozessen. Im Zuge des digitalen Wandels wurde die computergestützte Kommunikation als vierte Stufe hinzugefügt.[135] Nach Faßler kann eine gesellschaftliche Ordnung erst dann existieren, wenn eine übergreifende Medienordnung besteht, in der Komplexitätsgrade festgelegt werden können. Das Medium wird als „eine ausdrückliche, prinzipielle Zeichenordnung von Beziehungs- und Verteilungsmustern für Aufmerksamkeit, Komplexität oder Gebrauch"[136] begriffen. Somit sind zwei grundlegende Merkmale des Verständnisses von Medien erfasst: Materialität und Kulturalität. Die mit den unterschiedlichsten sozialen Kommunikationen verbundenen Differenzierungen und Komplexitäten können damit sowohl in ihrer sprachlich-zeichenförmigen Struktur als auch bezüglich ihrer materiellen Träger, also etwa Bücher, Telekommunikation oder Internet, erfasst werden.

---

132 Ebd., S. 118.

133 Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 67 f. Umfangreicher hierzu auch Hess-Lüttich, Ernst W. B.: Die Zeichen-Welt der multimedialen Kommunikation. In: *Medienkultur – Kulturkonflikt: Massenmedien in der interkulturellen und internationalen Kommunikation*. Hrsg. von Hess-Lüttich, Ernst W. B., Opladen: Westdeutscher Verlag 1992, S. 431–450, hier 435 f.

134 Zusammenfassend bei Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 68 f.

135 Vgl. Faßler, Manfred: *Was ist Kommunikation?* München: Fink 1997, S. 116 f.

136 Faßler, Manfred: Informations- und Mediengesellschaft. In: *Soziologische Gesellschaftsbegriffe: Konzepte moderner Zeitdiagnosen*. Hrsg. von Kneer, Georg, München Fink: 2000, S. 332–360, hier 342.

Wissen in Schulbüchern ist folglich von anderen Formen wie Unterhaltungswissen medientypologisch und strukturell zu unterscheiden. Es kann „als ‚Kondensierung der Beobachtung‘ aufgefasst werden, wodurch soziales Wissen aus einem Universum möglicher Beschreibungen, Diskurse und Thematisierungen selektiv und medienspezifisch verdichtet wird.“[137] Mit anderen Worten rahmt die Diskursform „Schulbuch“ das mögliche Wissen in Schulbüchern ein.[138] Materielle Grenzen und buchtypische Eigenschaften lassen demnach auch zwischen verschiedenen Schulbuchtypen unterscheiden, weshalb Atlanten, Lehrbücher oder Ergänzungshefte differenziert betrachtet werden können. Doch besitzen diese in aller Regel gemeinsame Merkmale, wie ein Inhalts- oder Stichwortverzeichnis, epochale oder thematische Untergliederungen sowie „Paratexte“[139], die als strukturierende Elemente aufgefasst werden können. Zusätzlich „werden Bedeutungen zu Schulbuchwissen dadurch verdichtet, daß ein spezifisches institutionelles Wissen um die Repräsentativität, die soziale Relevanz, die Objektivität strukturell in dieses Wissen stets schon eingeschrieben ist.“[140] Schulbuchwissen ist somit kein noch zu beschreibendes, leeres Blatt, sondern es fungieren das von außen herangetragene Vorwissen sowie die an das Buch gestellten Erwartungen als konstituierende Elemente. Die „strukturell immanente Dimension des Mediums Schulbuch“[141] verweist also auf das Wissen über das Medium sowie seine soziale und institutionelle Bedeutung und ist selbst ein wichtiger Faktor der Schulbuchproduktion.
Mit Höhne sind fünf Merkmale eines spezifischen Medienbegriffs zu fassen: Erstens bleibt festzuhalten, dass dieser Begriff sich auf alle Arten von Kommunikation, Diskursen und soziokulturellem Wissen in materiellen und semantisch-semiotischen Formen beziehen lässt. Medien sind „informierte Materie oder materialisierte Information“ und stellen „bedeutungsvolle Materialitäten“[142] dar. Der angestrebte Medienbegriff ist, zweitens, auf moderne Massenkommunikationsmittel (Buch, Fernsehen etc.) bezogen, deren dichte intermediale Vernetzung von Diskursen zentral für modernes soziokulturelles Wissen ist.[143] Drittens muss analytisch berücksichtigt werden, dass dieses Wissen nur formspezifisch vorliegt. Die entsprechende mediale Form und besonders das Wissen über sie bedingen

137 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 67. Das Zitat im Zitat stammt aus Luhmann, *Die Realität der Massenmedien*, 1996, S. 123.

138 Zum Begriff der Diskursform vgl. Höhne, Thomas: Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse,* 2011, S. 389–421.

139 Unter Paratexten versteht Genette alle nicht zum Haupttext gehörenden Texte, etwa Titel, Autorennamen oder Klappen- und Seitentexte. Hierdurch sollen die strukturellen Elemente einer Textseite erfasst werden und die mitunter relevanten Angaben (wie Titel, Autor, etc.) beachtet werden. Vgl. Genette, Gérard: *Paratexte*. Frankfurt am Main: Campus 1989.

140 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 71.

141 Ebd.

142 Giesecke, *Buchdruck in der Frühen Neuzeit*, 1998, S. 38 und ebd., S. 708.

143 Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 72.

durch ihre typischen Strukturmerkmale, dass jeweils nur bestimmtes Wissen vermittelt werden kann. Viertens können in Anknüpfung an sozialkonstruktivistische Ansätze Medien „als gesellschaftliche Beobachtungsmittel betrachtet (werden), in denen sozial relevantes Wissen als spezifisch kodiertes Wissen prozessiert wird."[144] Schließlich ist fünftens zu beachten, dass diese Medien einander beobachten, aufeinander Bezug nehmen und hierdurch explizit verknüpft sind. Schulbücher können somit als ein Wissensmedium beschreiben werden, in welchem soziokulturelles Wissen in einer bestimmten Form artikuliert wird: Die Artikulation erfolgt pädagogisch kodiert, buchförmig, in Institutionalisierungen eingebunden sowie historisch und kulturell spezifisch.[145] Sie sind zusätzlich zur Definition als Wissensmedium auch eines der Beobachtung, und hierin zeigen sich die beiden Merkmale medialer Strukturierung beziehungsweise Kodierung von Wissen. Damit einher geht eine Verschränkung mit anderen Beobachtungs- und Wissensmedien, das heißt, eine Analyse von Schulbuchinhalten muss die Verschränkungen darlegen, denen das Spezifikum Schulbuchwissen unterliegt.

Für den Untersuchungszeitraum zwischen 1919 und 1945 gilt auch, „daß es sich beim Schulbuch nicht mehr um ein singuläres Medium handelt" und es im zunehmenden intermedialen Einfluss der Massenkommunikationsmittel untersucht werden sollte, obwohl ihm damals eine stärkere Stellung bei der Konstruktion sozialen Wissens zukam als heute. Außerdem ist für Schulbücher eine Konzentration auf textliche Darstellung zu verzeichnen, sodass die „Text-Bild-Graphik-Ordnung" weniger bedeutend als für heutige Schulbücher ist.[146] Hinzu kam während des 19. Jahrhunderts ein Prozess der Homogenisierung, der eine narrative Gleichförmigkeit schuf, die als „klassisch"[147] empfunden werde.

Es handelt „sich beim Schulbuch um eine Art ‚reaktives Medium'"[148], das das in Abbildungs- oder Textnachweisen verwendete Materialien aus externen Quellen benennen sollte. Auch aus diesem Grund kann das Schulbuch nicht singulär betrachtet werden, sondern erfordert eine Betrachtung der diskursiven, medialen Verstrickungen. Das in Schulbüchern dargestellte Wissen unterliegt einer vielfachen Filterung und Kontrolle, durch die eine spezifische, aber nicht isolierte Form des Wissens entsteht: Soziales Wissen, das sich im Medium Schulbuch durchgesetzt hat, kann als das gesellschaftlich akzeptierte und als legitim geltende Wissen angesehen werden. Es ist „Bestandteil eines konsensualen, repräsentativen und hegemonialen Diskurswissens."[149] Für den Untersuchungszeitraum ist das Aufspüren

144 Ebd., S. 73.
145 Vgl. ebd.
146 Höhne beschreibt hiermit den durch die Multimedialität bezeichneten Mediensystemcharakter des Schulbuchs, vgl. ebd., S. 77.
147 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 13 ff.
148 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 77.
149 Ebd., S. 79.

der interdiskursiven Verflechtungen aber meist deshalb erschwert, weil kaum explizit auf andere Wissensquellen verwiesen wird. Dass Autor*innen bibliographische Nachweise geben, geschieht selten. Auch deshalb ist auf die umgebenden Diskurse sowohl im pädagogischen als auch im medio-politischen Raum zurückzugreifen.

2.2 Wissen

„Wissen ist Macht — Geographisches Wissen ist Weltmacht“. [150] Zwar ist aus der Perspektive der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung heute vor allem der Name Michel Foucaults damit verbunden, doch auch die Produzenten von Lehr- und Lernmaterialen wussten darum. Eine Definition des Begriffs „Wissen“, die allgemeine Akzeptanz besäße, existiert heute bisher nicht.[151] Doch macht die Spezifizierung in obigem Zitat zwischen Wissen allgemein und einem spezifisch geografischen Wissen deutlich, dass der Begriff vielschichtig auftreten kann. So wie das von Peter Strawson entworfene „konnektierende Modell“ den Wissensbegriff in einem Netz von verbundenen Begriffen wie Überzeugung oder Wahrheit verorten helfen könnte, kann das hier angesprochene Wissens mitunter fachlich – etwa geographisch, historisch – zugeordnet, an bestimmte Individuen gebunden oder kollektiv verankert sein.[152] Es kann propositional oder prozedural typisiert werden, expliziten oder impliziten Charakter annehmen und isoliert oder kontextualisiert sein.[153] Häufig ist Wissen kontextbezogen näher bestimmt, indem von einem Wissen bestimmter Form gesprochen wird. Wissen ist insofern auch sozial gebunden, „als es innerhalb bestimmter Praktiken, Handlungszusammenhänge, d. h. Praxisformen auftaucht.“[154]
Diese Formgebung ermöglicht es auch, zwischen Wissen und Nicht-Wissen zu unterscheiden. Nach Ulrich Beck kann letzteres in graduell unterschiedlichen Formen auftreten, deren Gemeinsamkeit ihre Unspezifiziertheit darstellt.[155] Anderer-

150 Vgl. Hill, Christian: ‚Wissen ist Macht – geographisches Wissen ist Weltmacht!‘ Die Verlagsgründung des Justus Perthes in Gotha. In: *Neu entdeckt: Thüringen – Land der Residenzen*. Hrsg. von Scheurmann, Konrad; Frank, Jördis, Mainz: von Zabern 2004, S. 284–293.

151 Vgl. Brendel, Elke; Gähde, Ulrike: Was ist Wissen? In: *Erkenntnis, Wissenschaft und Gesellschaft. Wie Forschung Wissen schafft*. Hrsg. von Buchmüller, Wilfried; Jakobeit, Cord, Berlin: Springer 2016, S. 9–22, hier 18 ff.

152 Vgl. ebd., S. 19. Vgl. außerdem Strawson, Peter: *Analyse und Metaphysik. Eine Einführung in die Philosophie*. München: DTV 1994.

153 Vgl. Weber, Tilo: Explizit vs. implizit, propositional vs. prozedural, isoliert vs. kontextualisiert, individuell vs. kollektiv – Arten von Wissen aus der Perspektive der Transferwissenschaften. In: *Typen von Wissen. Begriffliche Untersuchungen und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*. Hrsg. von Antos, Gerd; Weber, Tilo, Frankfurt am Main: Lang 2009, S. 13–22, hier 16.

154 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 134.

155 Vgl. Beck, Ulrich: Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven ‚reflexiver Modernisierung‘. In: *Reflexive Modernisierung: eine Kontroverse*. Hrsg. von Beck, Ulrich, et al., Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999, S. 289–315, hier 302.

seits ist es gerade der Formcharakter, der Wissen ermöglicht, überhaupt als Wissen zu gelten, wahrgenommen zu werden und Relevanz zu erlangen. Es können daher bestimmte Wissensformen unterschieden werden, unter die kontextspezifisch Informationen höherer Ordnung subsumiert werden können.[156]

Auch die Diskurstheorie in Anlehnung an Foucault bedient sich verschiedenster Beschreibungen von Wissen. Es ist Ausgangspunkt der frühen Arbeiten, wird zum Element der Machtinterpretationen und schließlich mit dieser als „Wissensmacht" beziehungsweise „Machtwissen"[157] verknüpft. Die grundlegenden Fragen, die Foucault in seinen Arbeiten aufwirft, lassen sich in andere Themenfelder übertragen, so auch auf die vorliegende Studie, zum Beispiel: Was weiß man über die Türkei? Was weiß man über die Türken?

Die Grundannahme über dieses Wissen ist sein Konstruktionscharakter. Es „soll wahr sein, sich in praktischen Zusammenhängen bewähren oder zur richtigen Handhabung von Problemen beitragen."[158] Eine Aussage kann sowohl wahr als auch falsch sein und Falsches für Wahres und umgekehrt gehalten werden. Die Hervorbringung von Wissen ist ein sozialer und kultureller Prozess, also eine „Praxis unter gesellschaftlichen Bedingungen"[159], und dies führt dazu, dass unterschiedliche Formen des Wissens, etwa das wissenschaftlich beglaubigte und das alltägliche, unterschieden werden können. Die Hervorbringungspraxis von Wissen ist zudem Ausdruck des gesellschaftlichen Konsenses, der hegemonial sein kann, durch dessen soziale Verflechtungen das generierte Wissen repräsentativ für eine Gesellschaft wird. Das Schulbuchwissen ist zudem als kulturell anzusprechen, da die Inhalte von Schulbüchern durch ein Diskurs-Wissen-Netz hervorgebracht werden, das Knotenpunkte an „institutionellen Verfestigungen und Selektionen von Wissen im Bildungsbereich"[160] besitzt, sodass Rückschlüsse auf kulturelle Praxen möglich werden.

Mit Jürgen Links Unterscheidung zwischen Spezial- und Interdiskursen kann Schulbuchwissen zwischen Alltäglichem und Speziellem verortet werden. Link versteht unter „Alltagswissen" ein Wissen, das stark selektiert und kulturell bestimmt

156 Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 134.

157 Vgl. Foucault, Archäologie des Wissens, 2016. Außerdem Foucault, Michel: Philosophie und Wahrheit. In: *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits* Hrsg. von Defert, Daniel; Ewald, François, 2001, S. 585-603; Foucault, Michel: Warum ich die Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Hrsg. von Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul, Frankfurt am Main: Athenäum 1994, S. 243–250, hier 243 ff. Vgl. dazu auch Kajetzke, Laura: *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS 2008, S. 33 ff.

158 Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane: Wissen – eine Einleitung. In: *Wissen*. Hrsg. von Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane, Paderborn: Schöningh 2011, S. 7–34, hier 9 f.

159 Ebd., S. 12.

160 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 136.

ist und das er als Interdiskurs beschreibt.[161] Es ist nicht „explizit geregelt und systematisiert, ihm werden keine Definitionen abgefordert, keine Widerspruchsfreiheit usw. Bildlich haben wir den Interdiskurs als ‚fluktuierendes Gewimmel' zu kennzeichnen versucht."[162] Es vulgarisiert das in den Spezialdiskursen, vor allem in den Wissenschaften hervorgebrachte Wissen. Die Transformation zeigt, dass Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen „zwei Wissensformen dar(stellen), die spezifischen Diskursregeln folgen".[163] Sie bilden gemeinsam einen „epistemologisch-intelligiblen Raum" aus der Gesamtheit des soziokulturellen Diskurswissens. Da Schulbücher an der Schnittstelle von Spezialwissenschaften und Alltagswissen zu verorten sind, kommt ihnen eine besondere Vermittlungsrolle zu. Das Wissen erfährt hierfür eine spezifische Umkodierung, wobei eine Untersuchung der sprachlich-diskursiven Strukturen ermöglicht, die spezifischen und dominanten Diskurselemente zu extrahieren.

Nach Stuart Hall sind „die Konzepte ‚Ausgewogenheit' und ‚Konsens' […] eng miteinander verwoben", wobei „'Ausgewogenheit' […] *durch Konsens* eingerahmt" und innerhalb des durch Konsens gebildeten „gemeinsamen Bodens zugrundeliegender Werte und Prämissen"[164] konstruiert wird. Diese Regulierungspraxis, die Foucault als „normend, normierend, normalisierend"[165] versteht, kennzeichnet die unauflösliche Verbindung von Norm und Normalität mit Wissen sowie der Normierung und Normalisierung in Praktiken. Soziokulturelles Wissen, bestehend aus Basiswissen und Konsens von Praktiken, ist somit durchzogen von „stillschweigenden Ausschlussoperationen", die auf deskriptiver und normativer Ebene stattfinden und sowohl durch Diskurse erreicht werden als auch für diese wiederum konstitutiv wirken.[166] Es limitiert den möglichen Denk- und Sagbarkeitsraum, bildet Differenzen und Anknüpfungen aus, die explizit oder implizit sein können. In sozialkulturellem Konsenswissen ist die „Ordnung der Dinge"[167] vorgegeben.

Schulbuchwissen unterscheidet sich, bedingt durch die spezifische Trägheit des Mediums Schulbuch und den institutionellen Charakter, von Wissen etwa in Tageszeitungen, welches deutlich kurzlebiger ist. Höhne konstatiert zwar für

161 Vgl. Link, Jügern: Diskurs, Interdiskurs, Macht. *KultuRRevolution* 11 (1986), S. 4–7, hier 5 f. Vgl. Höhne, Thomas: Ökonomisierung, Interdiskurs, Bildung. Eine diskursanalytische Perspektive auf die Normalisierung ökonomischer Logiken im Bildungsbereich. In: *Normalisierungen* Hrsg. von Bühler, Patrick, et al., Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität 2015, S. 57–75, hier 68 f.

162 Link, *Diskurs*, 1986, S. 5 f.

163 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 144.

164 Hall, Stuart: *Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus*. Hamburg: Argument 1989, S. 145. Herv. im Original.

165 Foucault, *Die Frage des Subjekts*, 1994, S. 236.

166 Vgl. Butler nach Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 147.

167 Vgl. Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003 [1980].

moderne Schulbücher, dass „die abnehmende Halbwertszeit repräsentativen soziokulturellen Wissens" zu „immer rascherem Um- und Überarbeiten von Schulbuchwissen"[168] führe. Doch können auch politische Umwälzungen entsprechende Reaktionen hervorbringen, wie sie im Untersuchungszeitraum zwischen 1919 und 1945 wiederholt auftraten. Dies ist zu beachten, da jede Aussage auf „Bereits-Gesagte[m] und Anderswo-Gesagte[m]"[169] beruht, wobei ein Systemwechsel ein verändertes Wissen schaffen muss, welches das bekannte in neue Kontexte einzuordnen ermöglicht.

2.3 Schulbuchinhalte im Kontext

Schulbuchinhalte sind „zielgruppen- und institutionsspezifisch auf eine idealtypisch gedachte unterrichtliche pädagogische Situation hin strukturiert, wobei durch die Rahmenlehrpläne inhaltlich vorselegiert wird, welches Wissen lehr- und lernbar gemacht werden soll."[170] Es erhält hierdurch einerseits den Status eines kontrollierenden Wissens, das die inhaltliche Ausgestaltung von Lern- und Leistungskontrollen mitsteuert. Andererseits ist es auch kontrolliert, da es eine Umsetzung von in Leitlinien umrissenen Themen darstellt.
Unterricht, das primäre Anwendungsgebiet von Schulbüchern, ist eine spezifische, institutionell geregelte Praxisform, die neben den Lehrbüchern, den Curricula und dem Wissen der Lehrkräfte das pädagogische Geschehen in besonderer Weise determiniert. Schulbücher stehen in einem Verbund, in dem die überindividuellen Faktoren Curriculum und didaktische Leitlinien untersucht werden können. Diese haben einen maßgeblichen Einfluss auf die Transformation von soziokulturellem Wissen in Schulbuchwissen. Das zentrale Stichwort dieses Transformationsprozesses ist das der *Kodierung*, die „differentielle Beziehung von Zeichen mittels syntaktischer, semantischer und pragmatischer Selektionen, Relationierungen und Steuerungen".[171] Wissen ist immer semiotisch-semantisch kodiert.[172] Demnach kann auch zwischen spezifischen Wissensformen unterschieden werden, etwa zwischen Alltagswissen und Spezialwissen der Wissenschaften. Das in einer bestimmten Variante kodierte Wissen bildet so auch eine eigene Form von Realität ab, in der Wirklichkeit selektiv kodiert erscheint.[173] Auch Schulbuchwis-

168 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 150.
169 Vgl. Pêcheux, Michel: Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. In: *Das Subjekt des Diskurses. Beiträge zur sprachlichen Bildung von Subjektivität und Intersubjektivität*. Hrsg. von Manfred, Geier., et al., Berlin: Argument 1983, S. 50–58, hier 53.
170 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 81.
171 Krieger, David J.: *Einführung in die allgemeine Systemtheorie*. München: Fink 1996, S. 23.
172 Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 82 f.
173 Vgl. hierzu Hall, Stuart, *Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus*, 1989, hier, S. 135. Ebenso Eco, Umberto: *Einführung in die Semiotik*. München: Fink 1972, S. 58. Zum Begriff

sen wird spezifisch auf die Unterrichtssituation hin strukturiert.[174] Höhne nennt drei Merkmale dieser Kodierung: Erstens wird Schulbuchwissen durch Handlungsanleitungen und Leitlinien performativ geprägt; zweitens fließt die Vorstellung eines Modelladressaten ein, für den themenspezifisch kodiert wird; drittens zeigt sich Schulbuchwissen als Vermittlungswissen, das Inhalte in einer bestimmten Reihung anordnet.[175] Nach Rolf Nemitz erfolgt durch diese Kodierung die „Verwandlung von wissenschaftlichen Antworten in schulische Aussagen“[176], und einer derartigen Wissensvermittlung wird eine bedeutende normalisierende Funktion zugesprochen.
Erich Weniger (1894–1961) sprach 1930 von einem „Kampf um den Lehrplan“[177], in dem gesellschaftliche Akteure Inhalte und Gestaltung der Pläne aushandeln. Zwar betont er die exponierte Stellung des staatlichen Akteurs im Konstruktionsprozess, doch ist hier wichtig, dass grundsätzlich von einer Vielzahl an Akteuren auszugehen ist.[178] Die so ausgehandelten Inhalte der Lehrpläne sind ein grundlegendes Konstitutionsmerkmal von Schulbuchwissen. Gleichzeitig

> „können auf der Ebene von Schulbuchwissen die ansonsten opaken Selektionsprozesse in Verlagen, politischen Institutionen, Fachwissenschaften insoweit mitberücksichtigt werden, als in einem text- und diskursnahen Verfahren die semantischen Strukturen, Thematisierungsweisen und Dethematisierungsweisen herausgearbeitet werden, die eine Art ‚Spur' diskursiver Praxis in den manifesten Diskursen bilden“.[179]

Veränderungen im Lehrplan, manifestiert in den Schulbüchern, können daher als Teil der Konstruktion von sozio-kollektivem Wissen untersucht werden, und zugleich können diskursive Selektionsprozesse gezeigt werden, nach denen ein Thema erscheinen oder fehlen kann. Der einzelne Inhalt eines Schulbuchs kann als Ergebnis eines Kodierungsverfahrens untersucht werden, indem die selektiven Prozesse beachtet werden, welche Thematisierungen ermöglichen.[180]

---

des Kodierens vgl. Hall, Stuart: Kodieren/Dekodieren. In: *Cultural Sudies: Grundlagentexte zur Einführung*. Hrsg. von Bromley, Roger, Lüneburg: zu Klampen 1999, S. 92–112.

174 Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 83.

175 Vgl. ebd., S. 84.

176 Nemitz, Rolf: Familie und Schule als Dispositiv der Erziehung. *Das Argument* 149 (1985), S. 10–28, hier 24.

177 Vgl. Weniger, Erich: *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz 1956[1930].

178 Zur Diskussion vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 91 f.

179 Ebd., S. 90. Vgl. auch Höhne, *Thematische Diskursanalyse*, 2011, S. 389–421.

180 Aus diesem Grund wird im analysierenden Teil der Arbeit auf die Grundstrukturen der Schulbuchproduktion und die Lehrplangestaltung eingegangen.

2.4 Schulbuchwissen

Das in den Fachwissenschaften produzierte Wissen wird in „institutionell-organisierten Lehr- und Lernprozessen“[181], etwa in schulischem Unterricht, tendenziell in Alltagswissen transformiert. Diese Transformationsprozesse werden wesentlich in den Schulbüchern, die sich an der „Schnittstelle mehrerer spezifischer Wissensfelder wie Politik, Erziehung, Wissenschaft, Medien usw.“[182] befinden, vorbereitet. Sie kodieren und transformieren Wissen in spezifischer Art und Weise. Hartmut Hacker beschreibt sechs Funktionen des Mediums Schulbuch.[183] Die bedeutendste Funktion ist die der Strukturierung. Das Schaffen von Strukturen bedeutet hierbei, „die Gesamtmenge an Lehrinhalten eines Faches aufzuteilen und die Teile in ein sinnvolles Nacheinander zu bringen“.[184] Dies knüpft an die Zielsetzungen des Lernprozesses an, die etwa im Fach Geschichte zwischen Meistererzählung und fundamentalem Verständnis des Faches angesiedelt sein können. Entsprechend kann das strukturierte Ergebnis unterschiedlich sein, doch bleibt die Funktion der Vorsortierung der Lerninhalte.[185] Die Strukturierung dient der Umkodierung von Wissen unter fach- und allgemeindidaktischen Aspekten, als deren Ergebnis das Schulbuchwissen „das Wissen [ist] und die Werte [beinhaltet], die eine Gesellschaft und speziell ihre politischen Eliten als wichtig definieren und deshalb an die nächste Generation weitergeben wollen.“[186] Es ist somit einerseits kontrolliertes Wissen, durch meist staatliche Kontrolle, andererseits auch kontrollierendes Wissen als Steuerungselement für die Praxis.

Schulbuchwissen entsteht in einem komplexen Netzwerk aus Institutionen, Fachwissenschaften, didaktischen Theorien und Akteuren, wobei zwischen einer medieninternen Mikroebene und einer medienexternen Makroebene zu differenzieren ist. Die Makroebene bezeichnet das Verhältnis, in welchem Schulbücher zu anderen Medien (etwa Lehrplänen) stehen, institutionelle Kontexte

181 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 110.

182 Ebd., S. 13.

183 Diese sind 1) Strukturierungsfunktion, 2) Repräsentationsfunktion, 3) Steuerungsfunktion, 4) Motivierungsfunktion, 5) Differenzierungsfunktion, 6) Übungs- und Kontrollfunktion. Bullinger et al. fügen hierzu noch eine siebte Ebene, die Innovationsfunktion hinzu. Vgl. Bullinger, Roland, et al.: Das Geographiebuch – ein (un)verzichtbares Medium(!)? *Geographie heute* 26.231/232 (2005), S. 67–71.

184 Hacker, Hartmut: Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Hrsg. von dems., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980, S. 7–30, hier 15.

185 Hacker zeigt am Beispiel moderner Sprachbücher, dass diese den Bereich der sprachlichen Kommunikation nach den basalen Kommunikationsintentionen ordnen und somit menschliche Kommunikation generell verständlicher machen. Vgl. ebd.

186 Lässig, *Wer definiert relevantes Wissen*, 2010, S. 203.

oder generell das Ringen um das Schulbuchwissen in der „Diskursarena".[187] Auf der Mikroebene werden „die Diskurse und das Wissen innerhalb des Mediums Schulbuch […], also die Thematisierungsformen, semantische Strukturierungen usw."[188] gefasst. Dadurch kann das in Schulbüchern explizierte Wissen von anderen Formen des Wissens abgegrenzt werden.

Schulbuchwissen als soziokulturelles Wissen tritt „emergent, formspezifisch und diskursförmig" auf und wird durch „zeitliche, soziale, mediale, semiotische, thematische und modale Formen"[189] näher gekennzeichnet. Es ist, wie jede Form von Wissen, konstruiert und als *shared knowledge* Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, dabei objektiv in dem Sinne, dass die hervorbringenden Diskurse die Objektivität mitkonstruieren. So erhält das „konsensual geteilte soziokulturelle Wissen einen dominanten bzw. hegemonialen Status"[190] und schließt andere Versionen von Wissen mehr oder minder machtvoll aus. Soziokulturelles Wissen ist angewiesen auf Kommunikations- und Aktualisierungsprozesse. Deren Form prägt das Wissen in spezifischer Weise, sodass die Medienform „Schulbuch" das in ihr konstruierte Wissen mitgestaltet.

Entsprechend kann das so selegierte Wissen rekonstruiert und dabei der Frage nachgegangen werden, warum welches Wissen in einem Schulbuch erscheint. Schulbuchwissen ist weniger auf Aktualität ausgerichtet, wie etwa massenmediales Wissen, vielmehr steht die Tradierung von für legitim erachteten Inhalten, Werten und Wertungen im Vordergrund. Das Medium Schulbuch ist eher konservativ und träge; in ihm schlägt sich das über einen längeren Zeitraum konsolidierte kanonisch-dogmatische Konsenswissen nieder. Da sich dessen Reliabilität in „thematischen Traditionen und ‚verläßlichen' Thematisierungsweisen"[191] äußert, zeigen Schulbücher auch der Fächer Geschichte und Geografie eine bemerkenswerte Darstellungskonstanz. Speziell die Ausgabe mehrerer Auflagen macht dies anschaulich, da sich in ihnen häufig nur graduelle Veränderungen finden.

Schulbuchwissen ist somit zwar eine spezifische Form von Wissen, jedoch gleichzeitig geprägt durch die netzförmige Anbindung an weitere Wissensgebiete. Die Anschlusspunkte sind mannigfaltig; es können verschiedene „Beschreibungsformen, Modelle sowie Präsentationsformen"[192] übernommen und für die Vermittlung der Inhalte eingesetzt werden, sodass die Analyse auch nach Anknüpfungspunkten weiterer Diskurse fragen muss. So können Diskursverschiebungen,

---

187 Vgl. Höhne, Thomas: Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Hrsg. von Matthes, Eva; Heinze, Carsten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005, S. 65–94, hier 80.

188 Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 156.

189 Vgl. ebd., S. 156.

190 Ebd., S. 157. Dies kann etwa durch die Zuschreibung von Irrelevanz erfolgen.

191 Ebd., S. 158.

192 Ebd., S. 159.

beispielsweise politischen Ursprungs, mit Änderungen im Schulbuchdiskurs in Verbindung gesetzt werden; sie können sich in Veränderungen in den Lehrplänen zeigen, welche als „strukturelle Kopplung von Erziehungssystem und politischem System“[193] fungieren. Schulbuchwissen ist somit, wie Gerd Stein formuliert, ein „Politicum“.[194]

193 Ebd., S. 160.

194 Stein, Gerd: Politikwissenschaft und Schulbuchforschung (Anstelle einer Einführung). In: *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Hrsg. von Stein, Gerd; Wiedner, Wolfgang, Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag Saarbrücken 1976, S. 7–20, hier 9.

3 Diskurse, Methoden, Narrative

3.1 Foucault‘sche Diskurse

Schulbuchwissen ist wie jede andere spezifische Form des Wissens an die es hervorbringenden Diskurse geknüpft. Eine Untersuchung des Wissens kann somit nur gelingen, wenn die zugrundeliegenden Diskurse bedacht werden und das so konstruierte Wissen strukturiert und in einen Sinnzusammenhang gebracht wird. Die vorliegende Untersuchung rekurriert auf die theoretischen und methodischen Ansätze Foucaults sowie auf diese konkretisierende Analyseformen. Die grundlegenden Merkmale der Foucault‘schen Denkweise sind an anderer Stelle schon umfangreich und auch fachspezifisch untersucht worden.[195] Die im Zentrum von Foucaults Diskurstheorie stehende Verschränkung von Macht und Wissen sieht Macht sich darin zeigend, dass „etwas zum *diskursiven Ereignis*“[196] und damit zum Gegenstand des Wissens wird. Diskurse beruhen auf *énoncés,* Aussagen, die auf Beziehungen verweisen.[197] Dabei ist es die Regelhaftigkeit, mit der Aussagen erscheinen, die interessieren. Die Beschreibung einer Aussage soll ergründen, „welchen besonderen Platz sie einnimmt, welche Verzweigungen im System der Formation ihre Lokalisierung gestatten, wie sie sich in der allgemeinen Streuung der Aussagen isoliert.“[198] Die Untersuchung des regelhaften Auftretens von Aussagen bildet die Grundlage, da hierdurch diachrone und synchrone Diskontinuitäten bestimmt werden können. Brüche ermöglichen die Abgrenzung zu bestehenden Versionen der Ideen- und Wissensgeschichte, in welcher „die Entwicklung des Wissens entweder als progressive Annäherung an irgendwann erreichbare und dann stabil verharrende Wahrheiten oder als Folge jeweils sämtliche Wissensbereiche erfassender, wechselnder *Zeitgeister* oder als *dialektische* Kombination aus beidem“[199] verstanden wird.

---

195 Vgl. Bublitz, Hannelore, et al.: Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Hrsg. von Bublitz, Hannelore, et al., Frankfurt am Main: Campus 1999, S. 10–21, Schrage, Dominik: Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen ‚mehr‘ ans Licht zu bringen. In: *Das Wuchern der Diskurse*, 1999, S. 63–74, Koller, Hans-Christoph; Lüders, Jenny: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: *Michel Foucault: pädagogische Lektüren*. Hrsg. von Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus, Wiesbaden: VS 2004, S. 57–77; Fuessel, Marian; Neu, Tim: Diskursforschung in der Geschichtswissenschaft. In: *Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., Bielefeld: transcript 2014, S. 145–161, Sarasin, Philipp: Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, 2011, S. 61–90.

196 Bublitz, et al., *Diskursanalyse – (k)eine Methode?*, 1999, S. 11. Herv. im Original.

197 Vgl. Foucault, *Archäologie des Wissens*, S. 627.

198 Ebd., S: 602 f.

199 Link, *Interdiskurs und Kollektivsymbolik*, 2011, S. 409. Herv. im Original.

Mit Jürgen Link kann ergänzend als Diskurs eine „institutionalisierte, geregelte Redeweise als Raum möglicher Aussagen“ verstanden werden, die an Handlungen gekoppelt sind.[200] Handlungen können diskursiv und nicht-diskursiv verfasst sein, erstere textförmig, letztere als nicht-sprachliches Handeln.[201] Link unterscheidet zwischen Spezial- und Interdiskurs[202]: Während in Spezialdiskursen ein eng begrenzter Raum des Sag- und Wissbaren generiert wird, können Interdiskurse als reintegrierende Wissensbereiche verstanden werden, deren wesentliche Funktion darin besteht, für die Subjekte „selektiv-symbolische, exemplarisch-symbolische, also immer ganz fragmentarische und stark imaginäre Brückenschläge über Spezialgrenzen“[203] hinweg zu schaffen. Aufgebaut sind Diskurse aus Diskursfragmenten, die als kleinste Analyseeinheit ein bestimmtes Thema behandeln. Sie sind primär thematisch gebunden, sodass ein Diskurs nur als solcher gefasst werden kann, wenn er aus thematisch zuordenbaren Elementen besteht.[204] Die Diskursfragmente können dann als Einheiten eines Diskursstranges verstanden werden, der eine thematische Einheit bildet.[205] Da in einem Text mehrere Stränge erscheinen und verschränkt auftreten können, kann von einem diskursiven Feld gesprochen werden; dieses Feld enthält mitunter aber nicht nur einzelne Stränge, sondern auch aus verschiedenen Strängen zusammengesetzte Diskurse. Hier ist der Begriff Diskursarena nützlich, der das Konkurrieren der Diskurse um eine Definition eines Phänomens anspricht.[206] In diesem Sinne kann die netzförmige Anbindungsstruktur des Schulbuchwissens an andere Wissensformen mit dem Konkurrieren der Diskurse um Deutungshoheit verglichen werden.[207] Eine besonders relevante Position nahmen jene Diskurse ein, durch welche die staatliche Machtposition sowohl historisch konstituiert als auch für Gegenwart und Zukunft konserviert werden konnte.[208] Auch Schulbuchwissen wird nur dann gesellschaftlich sanktioniert, wenn es durch gesellschaftlich dominante Diskurse mitkonstituiert wird und somit bereits etabliertes Wissen Aufnahme findet.

200 Ebd., S. 410.

201 Vgl. Keller, Reiner: *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS 2011, S. 68.

202 Vgl. Link, *Interdiskurs und Kollektivsymbolik*, 2011, S. 410 f.

203 Ebd., S. 412.

204 Vgl. Höhne, *Thematische Diskursanalyse*, 2011, S. 390.

205 Vgl. Jäger, *Diskurs und Wissen*, 2011, S. 98 f.

206 Vgl. Höhne, *Schulbuchwissen*, 2003, S. 61.

207 Zum Zusammenspiel aus Wissen, Diskursen und Schulbüchern vgl. Fiedler, Maik: Wissensgeschichte aus dem Schulbuch – ‚Mixed Analysis‘ oder Diskurs 2.0? In: *Methoden und Theorien der Bildungsmedien- und Bildungsforschung. Ein Werkstattbericht von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts*. Hrsg. von Rath, Imke, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut 2017, S. 44–63.

208 Vgl. Sarasin, Philipp: Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte. In: *Kulturgeschichte Heute*. Hrsg. von Hardtwig, Wolfgang; Wehler, Hans-Ulrich, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, S. 131–146.

Schulbuchwissen ist zudem durch die mediale Stellung jener Bücher, mit denen sich breite Teile der Bevölkerung moderner Gesellschaften auseinandergesetzt haben, als machtvoll anzusehen.[209]

3.2 Analysemethoden

Die Untersuchung von Schulbuchwissen und der es hervorbringenden Diskurse ist bislang kaum aus historischer Perspektive erfolgt. Das hier gewählte und folgend vorgestellte Vorgehen bildet somit eine Neukonzeption, die jedoch auf bekannten und bewährten Konzepten der Diskurs- und Wissensanalysepraxis aufbaut. Herangezogen werden Elemente der Historischen Diskursanalyse (HDA) nach Achim Landwehr[210], der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA)[211] nach Reiner Keller sowie der Thematischen Diskursanalyse (TDA) nach Thomas Höhne[212]. Somit steht diese Studie unter der Annahme, dass es nicht *eine* Form der Diskursanalyse geben kann, sondern diese hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes immer wieder neu konfiguriert werden muss.[213] Der spezifische Medientyp Schulbuch macht eine gesonderte Auswahl der Methodenschritte notwendig, die im Folgenden benannt und in ihrer konkreten Umsetzung dargestellt werden.

Historisch angelegte Diskursanalysen stehen vor der Herausforderung, die Orte der Diskurse in historisch überlieferten Artefakten zu finden. Die Bildung des Korpus ist dabei ein entscheidender Schritt. Dafür müssen verschiedene Kriterien geltend gemacht werden, nach denen das Korpus einerseits „die Wiederholung und die Gleichförmigkeit von immer wieder ähnlich Gesagtem oder Geschriebenen“[214] erfasst, andererseits aber auch das Untersuchungsfeld weitflächig genug ausgelegt

209 Vgl. Lässig, *Wer definiert relevantes Wissen*, 2010, S. 199.

210 Vgl. im Folgenden Landwehr, Achim: *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Campus 2009.

211 Vgl. einführend Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse,* 2011*,* S. 125–158. Vgl. Keller, Reiner: Die Wissenssoziologische Diskursanalyse in Foucaults Aussagenanalyse. In: *Diskurs – interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Hrsg. von Kämper, Heidrum; Warnke, Ingo, Berlin: De Gruyter 2015, S. 25–46; sowie Keller, Reiner: Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Hrsg. von Keller, Reiner, et al., Wiesbaden: VS 2012, S. 69–107. Vgl. Bischoff, Stefanie; Betz, Tanja: *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘*. Frankfurt: Goethe-Universität 2011, S. 5 f.

212 Vgl. im Folgenden Höhne, *Thematische Diskursanalyse*, 2011.

213 Vgl. Jäger, Siegfried: Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In: *Das Wuchern der Diskurse,* 1999, S. 136–147, hier 147. Auch bei Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, 2009, S. 100.

214 Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, 2009, S. 102.

ist, um die Ränder des Diskurses in den Blick zu bekommen. Einschränkungen entstehen im Fortgang der Untersuchung aus theoretisch-methodologischen Überlegungen wie aus forschungspraktischen Notwendigkeiten von selbst. Das pädagogische Diskurssegment, hier als einer von miteinander verwobenen Türkeidiskursen, bietet grundsätzlich vielfältige Untersuchungsansätze. Schulbücher stellen allerdings eine lohnende Quellengattung für Diskursanalysen dar, da sie die folgenden relevanten Merkmale besitzen: Sie sind ein serielles Medium, das in mehrfacher Auflage und oft nur wenig verändert über einen langen Zeitraum erscheint. Somit lassen sich diachrone Reihung und synchrone Häufigkeit besonders gut nachvollziehen.[215] Sie gelten als ein konservatives Medium, in dem Veränderungen erst mit gewisser zeitlicher Verzögerung auftreten.[216] Umso deutlicher können daher aber auch diskursive Brüche festgestellt werden. Als Schulbücher werden hier die Werke verstanden, die als Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buchform verfasst wurden[217], darunter auch Lesebücher, Formelsammlungen und Atlanten.[218]

Nach Landwehr erfolgt die Korpuserstellung in den drei Schritten *imaginär, virtuell* und *konkret*.[219] Ausgehend von allen möglichen Quellen, in denen sich Diskursfragmente finden lassen, reduziert die Beschränkung auf Schulbücher die Menge der zu untersuchenden Quellen in einem ersten Schritt. Ein zweiter hin zum *virtuellen Korpus* ist durch die historische Perspektive des Forschungsinteresses zwangsläufig, da „üblicherweise nur noch ein kleiner Rest erhalten beziehungsweise überhaupt recherchierbar“[220] ist. Beruhend auf der Schulbuchsammlung des GEI kann dieser überlieferte Bestand auf das *konkrete Korpus* hin eingeschränkt und ein spezifisches „Wissens- und Diskursfeld“[221] gebildet werden. Zentral für den gesamten Prozess der Korpuseingrenzung ist die Frage, welche Schulbücher überhaupt entsprechende Inhalte, hier zum Thema Türken- und Türkeidiskurs, bieten. Dabei ist zu bedenken, dass zwar eine forschungspraktische Auswahl des Materials erfolgen muss, gleichzeitig aber keine diskurskonstituierenden Elemente ausgeschlossen werden sollen. Ausgehend von der computergestützten Analyse

---

215 Vgl. ebd.; Bürchler, Felix: ‚... zur 2ten, 3ten, 4ten, 5ten, 6ten und 7ten Auflage‘. Kontinuität und Kontext eines Geografielehrmittels im 19. Jahrhundert. In: *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch?* 2004, S. 83–102 sowie Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 11.

216 Vgl. Bethge, Johanna: Repräsentationen von Protest – ‚1968‘ im Spiegel (west-)deutscher Schulgeschichtsbücher. In: *Eckert. Beiträge* 4.2014, S. 1–77, hier 57.

217 Vgl. Laubig, Manfred, et al.: *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse*. Bielefeld: Universität Bielefeld 1986, S. 7.

218 Vgl. Wiater, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Hrsg. von Wiater, Werner, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003, S. 11–21, hier 12.

219 Vgl. Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, 2009, S. 97 ff.

220 Ebd., S. 102 f.

221 Vgl. Keller, *Diskursforschung*, 2011, S. 85.

von digital vorliegenden Schulbüchern des Zeitraums 1910–1918 und der Analyse der Lehrpläne zeigte sich, dass die Thematik erst in weiterführenden Schulformen und dabei hauptsächlich in den Fächern Geschichte und Geografie hervortrat.
Das insoweit reduzierte Korpus konnte dann mithilfe der digitalen Analysewerkzeuge des GEI nach auflagestarken und weit verbreiteten Schulbüchern durchsucht werden.[222] Von diesen kann angenommen werden, dass sie in besonderem Maße das dominierende soziokulturelle Wissen der Zeit transportierten und sich in ihnen die Hauptstränge des pädagogischen Türkeidiskurses finden. Neben diesem deduktiven Vorgehen wurden zusätzliche Quellen induktiv gewonnen, um die Breite und die Ränder des Sag- und Wissbaren ermitteln zu können. Durch die quantitative Analyse der Schulbücher des Zeitraums 1910 bis 1918 und in Kombination mit den Erkenntnissen der Sekundärliteratur konnten potenzielle Aussagenfelder abgesteckt werden. Es zeigte sich, dass Werke zur Alten Geschichte nicht Teil des Korpus sein müssen. Zusätzlich konnte „die diskursformeigene Strukturierung“[223], also Inhalts- und Stichwortverzeichnisse, zur Identifizierung von Korpuselementen genutzt werden. Somit ergab sich ein *konkretes Korpus* von 421 Schulbüchern, wobei hier noch nicht zwischen den einzelnen Schulbuchtypen unterschieden ist. Für die Untersuchung wurden die Quellen digital nutzbar gemacht und damit eine Auswertung mit der Analysesoftware *MAXQDA* möglich.[224]
Die Kontextualisierung folgt den von Landwehr vorgeschlagenen Analyseschritten des *situativen, medialen, institutionellen und historischen Kontexts*[225], wobei nicht für alle Dokumente des Korpus eine vollständige Kontextanalyse durchgeführt werden muss. Schulbücher als Medienform können mit ihren Unterformen einmalig aufgearbeitet werden; der *situative Kontext* kann kurz umrissen werden. Weiterführende Angaben zu Autor*innen und Entstehungsgeschichte eines Werkes können nur selten getroffen werden.[226] Bedeutender ist der *institutionelle*

222 Das *textbookcat* benannte Tool ermöglicht die hierzu notwendigen Schritte (<itbc.gei.de>). Für die Geschichtsbücher steht außerdem die bereits erwähnte Sammlung von Jacobmeyer zur Verfügung, vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011.

223 Vgl. Höhne: *Thematische Diskursanalyse*, 2011, S. 399.

224 Zur allgemeinen Verwendung computergestützter diskursanalytischer Verfahren vgl. Gasteiger, Ludwig; Schneider, Werner: Diskursanalyse und die Verwendung von CAQDA-Software. Zur Herausforderung der Instrumentalisierung von technischen Programmen. In: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., Bielefeld: transcript 2014, S. 164–184. Zur Anwendung von MAXQDA vgl. Bischewski, Marret: Einsatz von QDA-Software zur Untersuchung von Schulbuchinhalten – ein Praxisbericht. In: *Methoden und Theorien der Bildungsmedien- und Bildungsforschung. Ein Werkstattbericht von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts*. Hrsg. von Rath, Imke, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut 2017, S. 64–72.

225 Vgl. Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, 2009, S. 102 ff.

226 Dies zeigt eindrücklich die bibliographisch-biographische Studie von Jacobmeyer, der in vielen Fällen nur rudimentäre Informationen über Autor*in und Werk ermitteln konnte, vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011.

Kontext; hierzu zählen die Schule als Entstehungsvoraussetzung von Schulbüchern, doch genauso auch politische und gesellschaftliche Institutionen, Verlage, Verbände und Vereine. Somit können auch die angrenzenden Diskurse in den Blick genommen werden, die für die Konstruktion von Schulbuchwissen bedeutsam sind. Mit dem *historischen Kontext* kann schließlich die „politische, gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Gesamtsituation"[227] beachtet werden, in welcher der Türkeidiskurs eingebettet ist. In der vorliegenden Untersuchung wird einerseits die deutsch-türkische Verflechtungsgeschichte zwischen 1919 und 1945 herausgearbeitet, andererseits die Entwicklung der Türkei-Diskurse außerhalb der Schulbücher illustriert anhand der gesellschaftlichen Gruppen, die sich am intensivsten mit der Türkei auseinandersetzten und die entsprechenden Diskurse in Deutschland mitprägten. Das grundsätzliche Ziel aller Kontextualisierungen ist dabei, das zu untersuchende Material so angemessen zu bearbeiten, dass die Probleme der Textimmanenz umgangen werden können. Die Kontexterarbeitung ist im Fall der Schulbuchanalyse von zusätzlicher Bedeutung, da nur so der medienspezifischen Vernetzung angemessen Rechnung getragen werden kann.

Nach der Makroanalyse, in der das Textkorpus kontextualisiert wurde, muss ein Verfahren gefunden werden, das die für den Diskurs repräsentativen Daten ordnet und systematisiert. Gesucht sind Kodierungsmechanismen, die die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Wissensproduktion ermöglichen. Das Kodieren erfolgte sowohl induktiv als auch deduktiv. Induktiv kann mithilfe von Techniken wie offenem, axialem oder selektivem Kodieren ein Ausdimensionalisieren von Kategorien geleistet werden, die wiederum als Aussagen im Sinne Foucaults fungieren.[228] Gleichwohl kann auch in ein deduktives Vorgehen gewählt werden, bei dem die Kategorien oder Kodes vorab theoriegeleitet formuliert werden.[229] Drittens können schon in einer ersten Durchsicht des Textkorpus Aussagen identifiziert und im weiteren Vorgehen angepasst werden.[230] Allen Varianten gemein ist, dass sie ein dynamischer Annäherungsprozess an die Quelle sind, der Kodierungsprozess also iterativ-hierarchisch, ähnlich der *Grounded Theory*, aber ohne den Anspruch der Theorieentwicklung angelegt ist.[231]

227 Landwehr, *Historische Diskursanalyse*, 2009, S. 108.

228 Vgl. Kergel, David: *Qualitative Bildungsforschung: ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 233.

229 Vgl. ebd.; Dumm, Sebastian; Niekler, Andreas: Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign. Diskurs- und Inhaltsanalyse zwischen Sozialwissenschaften und automatischer Sprachverarbeitung. In: *Text Mining in den Sozialwissenschaften: Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse*. Hrsg. von Lemke, Matthias; Wiedemann, Gregor, Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 104 f. und Wedl, Juliette, et al.: Diskursforschung oder Inhaltsanalyse. Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., S. 537–563, S. 553 ff.

230 Vgl. Kergel, *Qualitative Bildungsforschung*, 2018, S. 233.

231 Vgl. Berg, Charles; Milmeister, Marianne: Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Historical Social Research* 19 (2008), S. 182–210, S. 8.

Im ersten Kodierungsschritt geht es darum, die Textstellen zu identifizieren, die für die Fragestellung relevant sind. Mithilfe der medienspezifischen Strukturierung wird über Inhaltsverzeichnisse eine erste Auswahl an Textstücken gewonnen. Die spezifische Auswahl stützt sich deduktiv zum einen – für die Geschichtsbücher – auf Ereignisse, die von der heutigen Sekundärliteratur als historisch verifiziert werden, und zum anderen – für die Geografiebücher – auf Texte, die Europa, Asien und koloniale Ansätze thematisieren.[232] Daran anschließend kann das Datensample induktiv inhaltlich kodiert werden, wodurch sowohl eine quantitative Struktur als auch die für den Diskurs relevanten Textstellen deutlich werden. Beispielsweise beinhalteten Kapitel zur Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs mit hoher Wahrscheinlichkeit Inhalte zur Türkei, worauf auch Sekundärliteratur und damalige Lehrpläne hindeuten. Solche Kapitel mit hoher Trefferwahrscheinlichkeit wurden systematisch und computergestützt nach bestimmten Begriffen durchsucht, etwa den Wortfamilien türk* und osman*. Die Ergebnisse dieses ersten Kodierungsdurchgangs dienten nicht nur als Grundlage für weitere quantitative Analysen, sondern ermöglichten auch die Vorauswahl relevanter Textabschnitte für den zweiten Kodierungsschritt.

An dessen Beginn steht die Problematik, dass die ermittelten Textstellen geordnet werden müssen, wobei das ordnende Schema erst im Verlauf der Datenanalyse zu Tage tritt.[233] Die Methode des offenen Kodierens ermöglicht einen Dialog mit dem Untersuchungsgegenstand, in welchem die Benennung des einzelnen Elements, die Zusammenlegung und Auflistung der Elemente und schließlich das Erkennen von Mustern möglich wird, indem erste Hinweise auf Regelmäßigkeiten auftauchen. In Kopplung mit dem offenen Kodierungsprozess wird auf axiales und theoriegeleitetes Kodieren zurückgegriffen. Hierdurch werden die am Material gewonnenen Kodes, die unter Umständen nur unzureichend miteinander in Verbindung sind, durch bestehende Wissens- und Theoriebestände strukturiert.[234] Beispielsweise kann an Konzepte wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Konstruktion des „Anderen“ oder von „Europa“ angeknüpft werden. Wie im obigen Beispiel untergliedert sich im zweiten Schritt das Kapitel zur Vorgeschichte des Ersten Weltkriegs in Abschnitte mit und ohne Türkeibezug. Für erstere wurden dann inhaltliche Kodes vergeben, etwa „deutsche Außenpolitik“ oder „Balkankriege“. In weiteren Lesedurchgängen entstanden schließlich wiederkehrende Attribute und Zuschreibungen, die mit den inhaltlichen Kodierungen kombiniert

---

232 Selbstverständlich ist hier einzuwenden, dass dies mögliche Konstruktionen ausschließen könnte. Bedacht werden sollte aber, dass es sich bei Schulbuchwissen um ein konsensuales Basiswissen handelt, sodass davon auszugehen ist, dass ausgefallene Neukonstruktionen, etwa die „Erfindung“ eines Krieges, keinen Eingang in Schulbücher gefunden haben.

233 Vgl. Berg, Charles; Milmeister, Marianne, *Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie*, 2008, S. 13 ff.

234 Vgl. Glaser, Barney G.: *Doing Grounded Theory. Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press 1998, S 170.

wurden. Ein prägnantes Beispiel wäre die Verknüpfung der verschiedenen Kriegsereignisse unter osmanischer Beteiligung mit dem Stereotyp des „kranken Staates". Im letzten Schritt des Kodierungsprozesses wurden durch stetes Vor- und Zurückbewegen in den Texten die zuvor gewonnenen Kodierungen zu diskursprägenden Strukturen zusammengefasst. Da es sich beim Quellenmaterial um Schulbücher handelt, die im Untersuchungszeitraum eine abgeschlossene Erzählung anbieten, sind benannte Strukturen als Narrative zu verstehen. Hierunter werden Muster, rote Fäden oder *story lines* verstanden, welche die einzelnen Diskursbestandteile zu einer zusammenhängenden Erzählung verbinden.[235] Von diesen Erzählungen wird dabei angenommen, dass sie aus Episoden bestehen, in denen Werte dargestellt sein können, „die entweder durch Gegensatzpaare wie schwarz/weiß usw. oder durch Beziehungen zwischen Protagonisten […] zum Ausdruck kommen".[236] Entsprechend verfügen sie auch über Aktanten, die zusammen mit den einzelnen Einheiten „durch eine mehr oder weniger dramatische Handlungskonfiguration (den *plot*) miteinander verknüpft"[237] sind. Ein Beispiel hierfür ist die Analogie, in welcher der Zustand von Staaten mit einem Menschen assoziiert wird, wie etwa beim „kranken Mann am Bosporus". Das Kodieren ist somit nach der Auswahl typischer Textstellen eng mit der diskursiven Feinanalyse verbunden. Für diese wird im Folgenden an Verfahren der WDA angeknüpft, da dort sowohl die theoretische Anbindung zwischen Diskursforschung und Kode-Nutzung gegeben ist, als auch das Konzept der Narrative anschlussfähig gemacht wird.[238] Das Ziel der Analyse kann nicht eine Rekonstruktion „des" Türkei-Diskurses in Schulbüchern sein. Vielmehr geht es darum, diskursiv hervorgebrachtes und an Narrative gebundenes Wissen, das die Schulbücher bereitstellen, über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg zu untersuchen. Die Analyse der Narrative ermöglicht aber, Veränderungen, verstanden als Zuwachs, Stagnation und Rückgang von Wissen, nachzuvollziehen und bietet Erklärungsansätze für Wandlungsprozesse der zugrundeliegenden Diskurse.

235 Vgl. Viehöver, Willy: Diskurse als Narrationen. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner, Wiesbaden: VS 2006, S. 179–208, S. 180 ff. sowie Keller, Reiner, *Diskursforschung*, 2011, S. 110 ff.

236 Viehöver, Willy: Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse. In: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2 Forschungspraxis*. Hrsg. von Keller, Reiner, et al., Wiesbaden: VS 2008, S. 233–267, hier 246 f.

237 Ebd. Herv. im Original.

238 Vgl. Keller, *Diskursforschung*, 2011, S. 102 f.

3.3 Darstellungsformen – Narrative, Erzählungen, Bilder

Das Schulbuchwissen über die „Türken“ und die „Türkei“ ist durchdrungen von, eingewebt in und verbunden durch narrative Schemata. Es ist geradezu ein regelhaftes Merkmal von Narrativen in Diskursen, dass sie mit anderen Diskursen verwoben sind. Nach Barbara Herrnstein Smith ist es „important to recognize that narrative discourse is not necessarily – or even usually – marked off or segregated from other discourse. Almost any verbal utterance will be laced with more or less minimal narratives”.[239] Willy Viehöver unterscheidet zwei Ebenen narrativer Schemata: Einerseits lassen sich Strukturen und Inhalte von kommunizierten Narrativen bestimmen, andererseits bieten sie einen Ansatzpunkt, die „Motive des Erzählers und der Rezipienten als auch die Kontextbedingungen, unter denen Narrationen kommuniziert werden, in den Blick“[240] zu nehmen. Narrative sind dabei nicht an spezifische Textsorten geknüpft, sondern bilden eine epistemologische Kategorie.[241] Sie sind mehr als bloße Transporteure von Wissen. Hayden White formuliert hierzu: „narrativity, certainly in factual storytelling [,] is intimately related to, if not a function of, the impulse to moralize reality“.[242] Da eine Bewertung der Realität fortwährend geschieht, sind auch Narrative und durch sie formierte Erzählungen mehr als bloße Rekonstruktionen von sozialen und kulturellen Ordnungen. Sie sind als dynamischer Prozess der Kategorisierung und Identifikation, der Positionierung der Akteure, eines Beziehungsnetzes mit angrenzenden Erzählungen und einer Einbettung in einen umfassenderen Handlungsablauf zu verstehen. Durch die Bestimmung von narrativer Form und inhaltlicher Dimension können somit kulturelle und soziale Transformationen analysiert werden.

Da Schulbücher ihre Inhalte als fortschreitende Erzählung, als Narration, darbieten und um das hier verwendete Konzept von Narrativen von der Narrationsanalyse, wie sie etwa in der Biographieforschung Anwendung findet, abzugrenzen, bietet sich Margaret R. Somers Einteilung in vier Formen der Narration an: ontologische, öffentliche, konzeptionelle und Meta-Narration.[243] Ontologisch sind Erzählungen, in welchen Individuen als soziale Akteure ihr Leben ordnen und beschreiben. Die Erzählungen der Individuen wiederum sind eingebettet in Meta-Narrationen. Hierunter werden große Erzählungen verstanden, die als Schöpfungsmythen oder Ideologien kulturellen Traditionen von Gesellschaften

---

239 Herrnstein Smith, Barbara: Narrative Versions, Narrative Theories. In: *On Narrative*. Hrsg. von Mitchell, William John Thomas, Chicago: Chicago University Press 1981, S. 208–232, hier 228.

240 Viehöver, *Diskurse als Narrationen*, 2006, S. 181.

241 Vgl. ebd., S. 184.

242 White, Hayden: The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In: *On Narrative*, 1981, S. 1–23, hier 14.

243 Vgl. Somers, Margaret R.: The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. *Theory and Society* 23.5 (1994), S. 605–649, hier 618 f.

zugrunde liegen. Sie dienen darüber hinaus als Referenzpunkt von thematisch gebundenen Narrativen und können deren Resonanzrahmen beschränken.[244] Unter konzeptionellen Narrationen versteht Somers die Erklärungsmodelle, das hierfür genutzte Vokabular und die verwendeten Strategien, mit denen Wissenschaftler Fragestellungen beantworten.[245] Die vierte Form umfasst als öffentliche Narrationen die größte Varietät; sie reicht von solchen „of one's family, to those of the workplace (organizational myth), church, government and nation".[246]
Von den vier Formen sind für die Analyse des Schulbuchwissens über die „Türken" und die „Türkei" ontologische Narrationen nur sehr begrenzt anschlussfähig. Grundsätzlich können die Inhalte der Schulbücher als Teil von „those narratives attached to cultural and institutional formations larger than the single individual"[247] angesehen werden. Die drei weiteren Typen lassen sich jedoch in den Schulbüchern wiederfinden. In Schulbüchern gegebene Erzählungen können entsprechend als ein Prozess der Narrativisierung verstanden werden, mit welchem die Schulbuchautor*innen „Ereignisse, Objekte, Personen oder Handlungen von individuellen oder kollektiven Akteuren zu einer bedeutungsvollen Narration"[248] verbinden. Die Zweigliedrigkeit der Erzählungen, einmal als prozesshafte Praxis, zum anderen als Ergebnis des Prozesses, verweist gleichermaßen auf den Verlauf der Entwicklung beständiger Narrative wie auf deren Beständigkeit und zentralen Charakter in den Schulbuchdarstellungen. Diesem Phänomen wird in der Analyse dahingehend Rechnung getragen, dass in die Untersuchung der wirkmächtigsten Narrative deren Einbettung in schulbuchexterne, mitunter konträr verlaufende Diskurse nachvollzogen wird.
Vor der Analyse der Narrative steht der Blick auf die Darstellungsformen in den Schulbüchern. Diese sind im Untersuchungszeitraum geprägt von der darstellenden Erzählung, die Ereignisse, Personen, Informationen und Objekte in einen Zusammenhang stellt. Hinzu treten alternative Darstellungsformen wie Bilder, Tabellen und Grafiken. Diese Entwicklung ist jedoch noch an ihrem Anfang, es dominiert der historische oder geografische Erzähler. Dieser kann, als bezeugender Erzähler, kaum Abstand zwischen sich und den Ereignissen zeigen, aber auch

244 Vgl. Schwab-Trapp, Michael: Narration und politischer Diskurs. Überlegungen zur Transformation politischer Kultur im vereinigten Deutschland. *Berliner Journal für Soziologie* 6 (1996), S. 91–112. Der Autor zeigt etwa, dass die Referenz auf die nationalsozialistische Vergangenheit für öffentliche Erzählungen in der deutschen politischen Kultur nach dem Zweiten Weltkrieg essenziell ist.

245 Vgl. Somers, *The Narrative Constitution of Identity*, 1994, S. 620.

246 Ebd., S. 619.

247 Ebd.

248 Viehöver, *Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse*, 2008, S. 236. Dazu auch Jansen, Johannes: Schulbücher als Erzählungen eigenen Formats. Perspektiven narratologischer Geschichtsschulbuchforschung. In: *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Hrsg. von Danker, Uwe, Göttingen: V&R unipress 2017, S. 129–152.

als moderierender Erzähler die größtmögliche Distanz wahren oder im Dazwischen angesiedelt sein.[249] Darauf aufbauend unterscheiden sich die Erzählmodi in ihrer Herstellung von Mittelbarkeit. Dazu kann auf das Modell von Gérard Genette zurückgegriffen werden, das zwischen dramatischem und narrativem Modus unterscheidet und von Axel Rüth auf narrative Strukturen der französischen *Annales*-Geschichtsschreibung angewendet worden ist.[250] In den Schulbüchern finden beide Modi Verwendung, wobei der narrative Modus eine höhere Informationsdichte anbietet, während der dramatische das Gefühl vermittelt, Vergangenheit unmittelbar erleben zu können.[251] Hinsichtlich ihrer Anwendung lässt sich zudem feststellen, dass in höheren Schulstufen nahezu ausschließlich narrativ erzählt wird und das fiktionale Element der dramatischen Erzählung zurücktritt. Es findet sich allerdings in den meisten Werken für die unteren Jahrgangsstufen der Volksschulen, wobei eine Häufung für die Zeit des Nationalsozialismus festgestellt werden kann.[252]

Daneben unterscheidet die literaturwissenschaftliche Erzähltheorie die Wahl der Perspektive, um die Distanz zum Vergangenen zu verändern.[253] Gerade in der Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts war es übliche Praxis, ein Ereignis aus der Sicht eines zeitgenössischen Akteurs zu schildern, indem diesem etwa Gedanken und Gefühle vor einer wichtigen Entscheidung in den Mund gelegt wurden.[254] Kennzeichen dieser Perspektive sind zum einen Verben der inneren Vorgänge wie „glauben", „denken" oder „hoffen", zum anderen deiktische Ausdrücke zur Bezugnahme auf Personen, Gegenstände oder Zeitpunkte.[255] Die Einnahme dieser Perspektive ist auch in den Schulbüchern nachzuweisen, jedoch nur in Einzelfällen, während die Mehrzahl der Darstellungen das Geschehene distanziert betrachtet. Ein prägnantes Beispiel in den 1920er- und 1930er-Jahren ist das populäre *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*, in welchem neben der Perspektive der Zeitpunkt des Erzählens veränderlich gebraucht wird.[256]

---

249 Vgl. Weiß, Christian: *Geschichte/n zwischen den Zeilen nationale Identität in Geschichtsbüchern für deutsche und französische Volksschulen (1900–1960)*. Köln: Böhlau 2015, S. 109 ff.

250 Vgl. Rüth, Axel: *Erzählte Geschichte. Narrative Strukturen in der französischen Annales-Geschichtsschreibung*. Berlin: de Gruyter 2005, S. 16 ff.

251 Vgl. Weiß, *Geschichte/n zwischen den Zeilen*, 2015, S. 112.

252 Vgl. Weiß, Christian: Zwischen Geschichtswissenschaft und historischer Belletristik. Tendenzen zur Fiktionalisierung in deutschen Geschichtsschulbüchern 1900–1960. In: *Historische Kompetenzen und Museen*. Hrsg. von Popp, Susanne, Idstein: Schulz-Kirchner 2009, S. 270–285, hier 275 f.

253 Dort wird meist von *Fokalisierung* gesprochen. Vgl. Martínez, Matías; Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck 2012, S. 66 ff.

254 Vgl. Hardtwig, Wolfgang: *Hochkultur des bürgerlichen Zeitalters*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, S. 33.

255 Vgl. Weiß, *Geschichte/n zwischen den Zeilen*, 2015, S. 117.

256 Vgl. ebd., S. 119.

Zuletzt ist anzumerken, dass in manchen Geschichtsschulbüchern eine Identifikation des Erzählers mit einem historischen Akteur erfolgt.[257] Durch die Nutzung der 1. Person Plural kann eine starke Nähe zwischen Handelnden und Lesenden erzeugt werden. Explizit findet sich dies im Untersuchungskorpus selten, sehr wohl aber mit Bezug auf das deutsche Engagement im Osmanischen Reich. Der Anteil an Illustrationen, Tabellen und Grafiken ist im Untersuchungszeitraum gering.[258] Illustrationen zu Osmanen oder Türken erscheinen lediglich in einem Werk, wobei es sich um Zeichnungen handelt, was bereits in der zeitgenössischen Debatte um die Illustration historischer Werke kritisch betrachtet wurde (vgl. Abbildung 1). Zwar zeigen die Geografiebücher Fotografien von Landschaften, Menschen und Siedlungen, doch fehlt der konkrete Bezug zum Türkeidiskurs ebenso wie eine weiterführende, didaktische Einbindung.[259]



Türken.

Abb. 1: Aus Kenner, Aus alter und neuer Zeit, 1931, S. 123.

257 Vgl. ebd., S. 120.

258 Vgl. Kühberger, Christoph: Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern. In: *Das Bild im Schulbuch*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 43–56.

259 Zur Bedeutung von Abbildungen in Schulbüchern und deren themenspezifischer Relevanz vgl. etwa Menck, Peter: Bilder – Bildung – Weltbild. In: *Das Bild im Schulbuch*, 2010, S. 17–32; Anklam, Ewa; Grindel, Susanne: Europa im Bild – Bilder von Europa. Europapräsentationen in deutschen, französischen und polnischen Geschichtsschulbüchern in historischer Perspektive. In: *Das Bild im Schulbuch*, 2010, S. 93–108; Heinze, Carsten: Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung. In: *Das Bild im Schulbuch*, 2010, S. 9–16 sowie Pollmanns, Marion: Didaktische Reflexion zum Verhältnis von Bild und Text in ‚Geschichte und Eigensinn'. In: *Das Bild im Schulbuch*, 2010, S. 75–92.

4 Korpus- und Kontextanalyse

Kontexte prägen jede Kommunikationssituation und sind damit Elemente von Diskursen. Für ein Verständnis der Diskurse und dessen, was im Untersuchungszeitraum über Türken und die Türkei sagbar und wissbar war, ist es notwendig, zentrale Kontextebenen zu untersuchen. Die Kontextualisierung der Schulbücher erfolgt zunächst medial im Rahmen der Korpusvorstellung, dann im institutionellen Rahmen der Schule und der Schulbuchproduktion und schließlich historisch in der Rekonstruktion der bedeutendsten medio-politischen Diskurse. Aufzuzeigen ist hier, welche Akteure diskursprägend waren, welche Stränge in den Diskursen fortgeführt wurden, welche neu entstanden und welche endeten. Die Beschreibung von Ereignissen der osmanischen und türkischen Geschichte erfolgt aus der Perspektive jener Bereiche der deutschen Gesellschaft, die sich am intensivsten mit dem Themengebiet auseinandersetzten: offizielle Außenpolitik, bestimmte gesellschaftliche und politische Gruppierungen und Pädagogik.

4.1 Korpusanalyse

Der Bestand des GEI umfasst gegenwärtig über 3000 Geschichtsschulbücher aus dem Untersuchungszeitraum.[260] Die Sammlung konzentriert sich dabei nicht allein auf Neuerscheinungen[261], sondern stellt auch Neuauflagen wiederholt nachgefragter Schulbücher bereit. Diese Menge an potenziellen Quellen musste kriteriengeleitet reduziert werden, in Anlehnung an Jacobmeyer zunächst auf die Neuerscheinungen, dann die besonders häufig neu aufgelegten Werke, die oft schon während des Deutschen Kaiserreichs erstmals erschienen und weit in den Untersuchungszeitraum hinein wiederaufgelegt wurden.[262] Das so erstellte Basiskorpus konnte dann anhand der Verschränkung der Schulbücher mit den jeweils

260 Der Bestand lässt sich mithilfe des Tools *textbookcat* auf der Website <itbc.gei.de> durchsuchen.

261 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 18.

262 Dazu wurde auf die zeitgenössischen Verzeichnisse der zugelassenen Lehrbücher zurückgegriffen, vgl. Horn, Ewald, (Hrsg.), *Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preussens eingeführten Schulbücher*, 1906; Schellberg, Wilhelm; Hylla, Erich, *Lehrbuch-Verzeichnis*, 1926; Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, *Verzeichnis für die Einführung von Lehrbüchern*, 1931; außerdem auf die Bestandskataloge des GEI mit umfangreichen Angaben zu den einzelnen Werken, vgl. Teistler, Gisela: *Bestandskatalog der deutschen Schulbücher im Georg-Eckert-Institut erschienen bis 1945. Teil 2: Geschichtsbücher und -atlanten*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 1999 sowie Teistler; Schattenberg, *Geographie- und Staatsbürgerkundebücher, einschließlich geographischer Schulatlanten*, 2001.

geltenden Lehrplänen sowie mittels stichprobenartiger Analysen der behandelten Inhalte weiter gekürzt werden.[263]

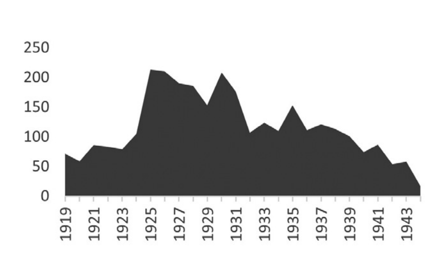


Abb. 2: Verteilung der Publikationsjahre aller Geschichtsschulbücher aus dem Bestand des GEI des Zeitraums 1919–1945. Erstellt mittels ITBC, <itbc.gei.de>.

Abb. 3: Neuerscheinungen Geschichtsschulbücher im Untersuchungszeitraum. Nach Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch, 2011, S. 207, 227.

Anhand der Abbildungen 2–13 zeigt sich, dass die Kriterien des Reduktionsprozesses die jährlichen Schwankungen nachvollziehen und den zu untersuchenden Diskurs nicht verzerrt darstellen. Abbildung 2 zeigt den ermittelten Gesamtbestand des GEI, während Abbildung 3 die von Jacobmeyer beschriebenen Neuveröffentlichungen abträgt. Abbildung 4 zeigt das Ergebnis dieser Reduktion: die zeitliche Verteilung der Geschichtsschulbücher. Anschließend folgen die Bestimmungen nach Epochen mit den beiden hervorstechenden Zeitpunkten 1926/1927 und 1934/35. Die Zeitabschnitte von 1919 bis 1932 und von 1933 bis 1944/45 nehmen jeweils eine Sonderstellung in der Geschichte des Schulgeschichtsbuchs in Deutschland ein. Im Vergleich zur Hochphase der Schulbuchpublikation während des Kaiserreichs lässt sich eine deutliche Reduktion der im Durchschnitt jährlich veröffentlichten Werke feststellen. Jacobmeyer spricht von einer „Dauerkrise“[264] hinsichtlich der Anzahl der Neuveröffentlichungen.

263 Zu nennen sind hier Werke, die hauptsächlich die Alte Geschichte zum Inhalt haben, vor allem Darstellungen der griechischen und römischen Antike. Vgl. hierzu Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 278 f. In allen Fällen wird zwar geographisch das Gebiet des späteren Osmanischen Reiches behandelt, jedoch ohne inhaltliche Bezugspunkte; daher werden die entsprechenden Werke hier nicht untersucht. Vgl. Pfalzgraf, Falco: Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung. In: *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Hrsg. von Kiesendahl, Jana; Ott, Christine, Göttingen: V&R unipress 2015, S. 39–52.

264 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 207.

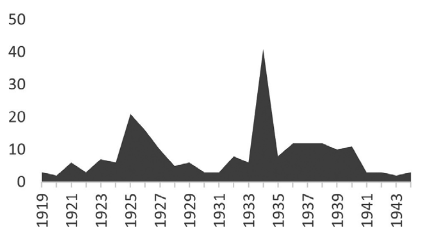




Abb. 4: Anzahl der Geschichtsschulbücher pro Jahr im Korpus.

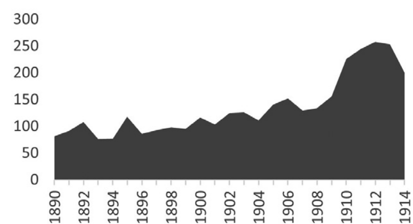


Abb. 5: Geschichtsschulbücher aus dem Bestand des GEI, Zeitraum 1890–1914. Erstellt mittels ITBC, <itbc.gei.de>.

Wie Abbildungen 2 und 5 zeigen, bewegt sich die Anzahl der ermittelten Werke nach einer Phase der reduzierten Produktion bis 1924 wieder auf dem Niveau des Vorkriegszeitraums, auch wenn die jährlichen Spitzenwerte von 1910 bis 1914 nicht wieder erreicht werden. Die Diskrepanz zwischen der Anzahl der Neuerscheinungen und der publizierten Werke, die demnach weitaus häufiger überarbeitete Auflagen bereits bestehender Schulbücher waren, war eine Folge des Vereinheitlichungsprozesses, dem die Schulbuchproduktion verstärkt unterlag.

Der Blick auf das Material aus der Weimarer Epoche zeigt eine Häufung der Schulbuchpublikationen nach 1925. Diese Produktionshochphase fällt zum einen zusammen mit der zeitweiligen politischen Stabilisierung der ersten deutschen Republik, zum anderen mit der 1924 erfolgten Verabschiedung neuer Lehrpläne, auf welche sich die Schulbuchautoren[265] explizit bezogen. Die zweite Besonderheit, insbesondere im Vergleich zu der Aufstellung der Neuerscheinungen, ist der relativ hohe Anteil an Werken aus der unmittelbaren Nachkriegszeit, hauptsächlich überarbeitete Auflagen bestehender Werke. Eine Erklärung hierfür ist, dass die unsichere politische Situation und Marktlage die Verlage dazu veranlasste, eine größere Zahl von etablierten Werken vor der möglichen Einführung neuer Bestimmungen auf den Markt zu bringen. Jacobmeyer stellt fest, dass „rund ein Viertel der in der Weimarer Republik schreibenden Lehrbuchautoren schon vor 1919 Lehrbücher produziert haben“[266] und dass „sich 25 gut eingeführte Lehrbücher nennen (lassen), die erstmals zwischen 1902 und 1917 erschienen sind, die jedoch in einer 2. bis sogar 40. Auflage in der Weimarer Republik oder sogar im Dritten Reich wieder aufgelegt wurden“.[267] Die Zahl der weitergeführten Schulbücher ist wohl noch um einiges höher anzusetzen. In das vorliegende Korpus sind hiervon 69 Titel eingeflossen, wovon der Großteil zwischen 1910 und 1918 in erster Auflage erschien.

265 Im Folgenden wird das generische Maskulinum verwendet. Die fünf Autorinnen von Werken im Korpus werden gesondert thematisiert, im Übrigen sind sie in die Darstellung einbezogen.
266 Ebd.
267 Ebd., S. 208.

Für den Zeitraum nach 1933 zeigt der Bestand des GEI eine langsame, aber stetige Reduzierung der Anzahl der produzierten Schulbücher, die lediglich von einem kurzen Höhepunkt 1935 unterbrochen wird (vgl. Abbildung 3). Gleichzeitig zeigt Jacobmeyers Analyse der Neuerscheinungen, dass 1934 eine selbst während des Kaiserreichs nicht erreichte Anzahl Zulassung fand, in den Folgejahren jedoch ein niedrigeres Niveau als während der Weimarer Epoche festzustellen ist. Die besondere Produktion des Jahres 1934 beruht darauf, dass 32 dieser Werke sogenannte Klassenlesestoffe waren. Es handelt sich um ergänzende Broschüren zu bestehenden Schulbüchern, „die, von einem einzigen Lehrer-Autor ausgewählt und häufig genug auch selbst geschrieben, die Erlebnis-Themen, die historischen Heroen und die Elite des Nationalsozialismus in einer knappen Erzählform vorstellen".[268] Die Durchsicht der entsprechenden Werke ergab, dass diese nur vereinzelt Teil des Korpus sein sollten, da Bezüge zur Türkei meist vollständig fehlen. Die Neufassung der Lehrpläne, die ab 1938 die Grundlage der Schulbuchinhalte bildeten, zeigt sich im Unterschied zur Situation ab 1925 in den vorliegenden Quellen kaum. Zwar entstand eine ganze Reihe von Werken mit Bezugnahme auf die neuen Richtlinien, doch ließ die Kombination aus unklarer Zulassungspraxis und dem beginnenden Zweiten Weltkrieg die flächendeckende Umsetzung der Lernplanveränderungen in den Schulbüchern zunächst ins Stocken geraten, bis nach 1943 keine neuen Werke mehr zugelassen wurden.[269]

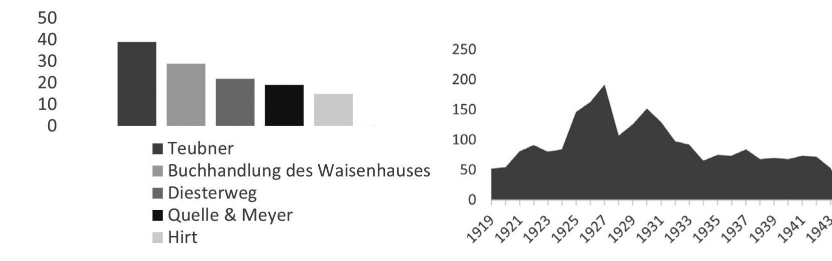


Abb. 6: Häufigkeitsverteilung Verlage Geschichtsschulbücher im Korpus.

Abb. 7: Geografieschulbücher 1919–1945 im Bestand des GEI. Grafik erstellt mittels ITBC, <itbc.gei.de>.

Es konnten 63 Schulbücher publizierende Verlage für das Korpus ermittelt werden, doch findet sich eine wachsende Konzentration großer Schulbuchproduzenten (vgl. Abbildung 6). Die Verlagshäuser Beltz, Diesterweg, Oldenbourg, Quelle & Meyer, Teubner und die Buchhandlung des Halleschen Waisenhauses konzentrierten 146 Schulbucherscheinungen auf sich und blieben Marktführer.[270] Speziell

268 Ebd., S. 227.

269 Vgl. Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 367.

270 Vgl. zur Situation vor 1919 Titel, Volker: Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühem 20. Jahrhundert. In: *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer*

die Verlage Teubner und Buchhandlung des Waisenhauses, die bereits vor 1918 zu den führenden Schulbuchproduzenten gehörten, sind mit 39 respektive 29 Werken stark vertreten.[271] Hinzu kommen Verlagshäuser wie Diesterweg mit Sitz in Frankfurt am Main, die zwar bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts bestanden, doch erst nach dem Ersten Weltkrieg umfassende Aktivitäten im Schulbuchsektor aufnahmen.[272] Während der nationalsozialistischen Herrschaft wurde das Verlagswesen tiefgreifend umgestaltet, doch zeigt sich hinsichtlich der Schulbuchverlage eine bemerkenswerte Konstanz.

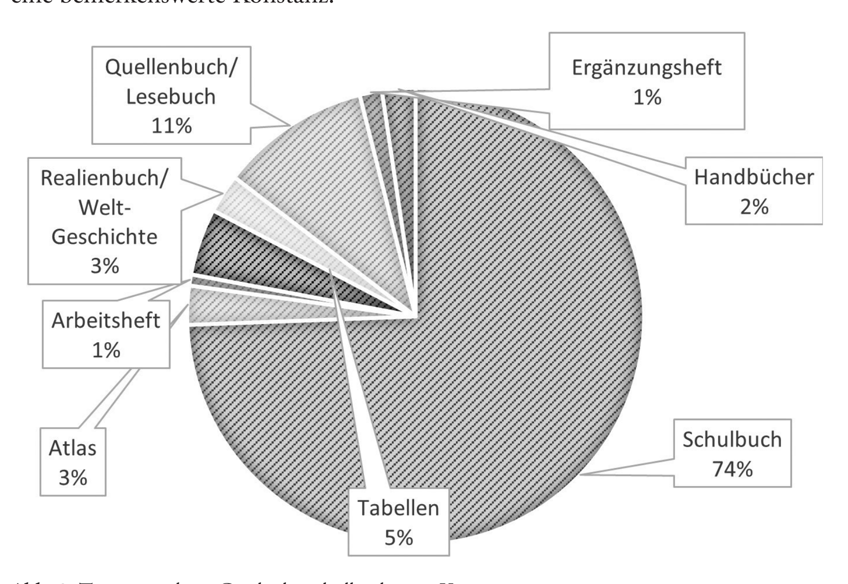


Abb. 8: Typenverteilung Geschichtsschulbücher im Korpus.

Die Autoren der 253 für das Korpus ausgewählten Geschichtsschulbücher sind weit überwiegend männlich.[273] Lediglich zwei Bearbeiterinnen von Einzelbänden bestehender Schulbuchreihen konnten ermittelt werden, die zudem jeweils nur

Perspektive. Hrsg. von Wollersheim, Heinz-Werner, et al., Leipzig: Leipzig Universitätsverlag 2002, S. 71–86, hier 77.

271 Vgl. ebd.; Kreusch, *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses*, 2008; zum Teubner-Verlag Jäger, *Der Schulbuchverlag*, 2003, besonders, S. 91 f.

272 Vgl. Kreusch, *Weimarer Republik*, 2012, S. 226.

273 Jacobmeyer zählt unter den 2200 Autor*innen von Neuerscheinungen zwischen 1800 und 1945 nur sieben Frauen, vgl. Jacobmeyer, Wolfgang: Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26.1 (1998), S. 26–35, hier 27. Zur Relevanz der geschlechterdifferenzierenden Autorenschaft vgl. Aamotsbakken, Bente: Canonical texts and their potential for the constitution of identity. A closer look at the absence of female writers and the impact on pupils' perception. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, 2005, S. 119–138.

zusammen mit Mitautoren auftreten.[274] Etablierte Autoren wie Friedrich Neubauer oder Harry Brettschneider führten zum Teil bis in die dreißiger Jahre hinein ihre bestehenden Schulbuchreihen fort oder neue ein.[275] Hinzu treten bereits während der Weimarer Republik Autoren wie Hermann Pinnow oder Walther Gehl, welche einige der meistgenutzten Bücher der NS-Zeit (Gehl) beziehungsweise der Frühphase der Bundesrepublik (Pinnow) verfassten.

Die Binnendifferenzierung (vgl. Abbildung 8) der hier pauschal als „Schulbücher“ benannten Werke ergibt für den Untersuchungszeitraum, dass nahezu alle Werke des Korpus direkt für die Schülernutzung konzipiert waren. Den Hauptanteil von 74% umfassen Schulbücher mit aus Text-, Bild- und Aufgabenbausteinen thematisch gruppierten Inhalten für die Verwendung in Lernprozessen. Hinzu kommen Lesebücher, in denen ausgewähltes Quellenmaterial kommentiert dargeboten wird. Zudem sind einzelne Lerntafeln, Arbeitshefte und Atlanten Teil des Korpus sowie wenige der für die Zeit des Nationalsozialismus typischen Ergänzungshefte. Schließlich erschienen auch im Untersuchungszeitraum noch Gattungsvertreter der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts dominanten weltgeschichtlichen Darstellung. Zusätzlich zu den für den Schülergebrauch vorgesehenen Werken wurden einzelne Hand- und Hilfsbücher aufgenommen, die im Unterricht gebrauchtes Zusatzmaterial bereitstellten.

Für die Geografieschulbücher fehlt eine systematische Aufstellung wie jene von Jacobmeyer. Einzelne Arbeiten verwenden jeweils differenziert zusammengesetzte Korpora[276], doch ist eine Überblicksdarstellung ein Desiderat der Forschung. Geht man analog zur Auswahl der Geschichtsschulbücher vom Bestand des GEI aus, so zeigt sich eine ähnliche Verteilung und Entwicklung (vgl. Abbildung 8).[277] Auch im Bereich der Geografieschulbücher gab es nach der Lehrplanreform 1924 einen starken Anstieg der Publikationen, die oftmals um 1930 erneut aufgelegt wurden. Für die weitere Zeitspanne lässt sich eine konstante Publikationsdichte von siebzig Werken pro Jahr ermitteln. Dies entspricht in etwa dem Ausstoß um 1900, bevor auch hinsichtlich der Geografiebücher ein starker Anstieg bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs zu verzeichnen ist. (vgl. Abbildung 9).

274 Hierbei handelt es sich zum einen um Egersdorff, Annemarie M., et al.: *Lehrbuch der Geschichte für Lyzeen*. Leipzig: Kesselring 1924 sowie Stolze, Maria, et al.: *Stein's Lehrbuch der Geschichte*. Paderborn: Schöningh 1946, das bereits ab 1944 nachgewiesen ist, aber nicht mehr als Quelle einsehbar war.

275 Zu den beiden Autoren vgl. Kreusch, *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses*, 2008, S. 210–240.

276 Vgl. Matthes, Eva: Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiel anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilheminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts. In: *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch?* 2004, S. 231–249; Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988; Fischer; Falaturi, *Islam in Geographiebüchern*, 1987.

277 Die letzte Bestandsermittlung via <itbc.gei.de> ergab 2477 Einzelwerke.

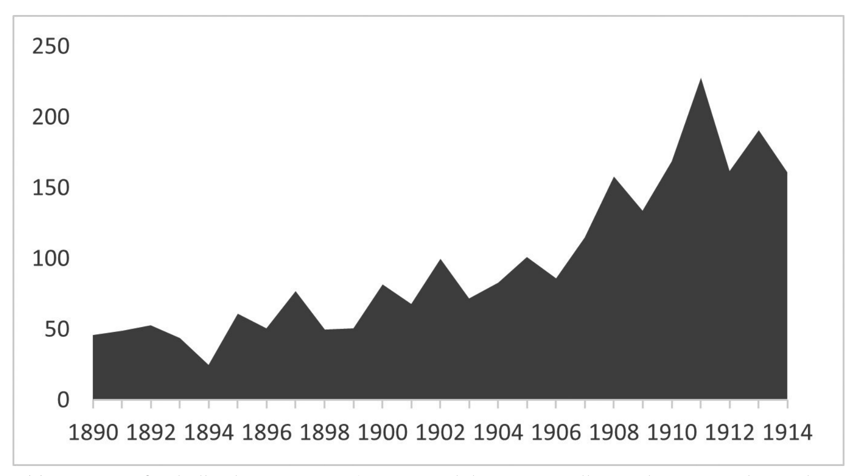


Abb. 9: Geografieschulbücher 1890–1914 im Bestand des GEI, erstellt mittels ITBC, <itbc.gei.de>.

Die für das konkrete Korpus ausgewählten 168 Werke zeichnen die allgemeine Entwicklung der Produktion von Geografieschulbüchern nach (vgl. Abbildungen 8 und 10). Ausgehend von einer breiten Palette an unterschiedlichen Büchern nach Kriegsende, die in der Regel nur minimal veränderte Neuauflagen von Vorkriegsschulbüchern darstellen, lassen sich zwei Hochzeiten, nach 1925 und nach 1938, erkennen, die an die jeweiligen Lehrplanreformen anschließen. Im Vergleich zum Korpus der Geschichtsschulbücher ist der Höhepunkt 1937 hervorzuheben, als eine rasche Anpassung an die veränderten Lehrpläne und nach 1938 auch an die sich ändernden Staatengrenzen für die Geografiebücher als notwendig erachtet wurde. Dabei sind die prominentesten Schulbuchreihen bemerkenswert konstant. Die drei häufigsten Reihentitel im Korpus, nahezu ein Viertel des Gesamtbestandes umfassend (vgl. Abbildung 10), wurden erstmals während der Kaiserzeit herausgegeben und mitunter bis in die damalige Gegenwart fortgesetzt. Die oft sieben- bis zehnbändigen Reihen, für alle Jahrgangsstufen mit Erdkundeunterricht, sind deutlich herausgehoben. Es werden zwar Mitarbeiter*innen genannt, doch bleibt oft unklar, ob ein Einzeltitel einem bestimmten Urheber zuzuordnen ist. Dies zeigt sich auch im zeitgenössischen Benennungsgebrauch.

Das Schulbuchverzeichnis von 1926 etwa gibt als Verfasser Ernst von Seydlitz (1784–1849) an, der zwar Begründer der Schulbuchreihe war, doch an der aufgeführten Ausgabe nicht mehr beteiligt gewesen sein kann.[278] Die benannten Mitarbeiter*innen der Reihen sind analog zum Geschichtsschulbücherkorpus in aller Regel männlich, lediglich drei Autorinnen konnten ermittelt werden. Von

278 Vgl. Schellberg; Hylla, *Lehrbuch-Verzeichnis*, 1926, S. 58.

diesen treten immerhin zwei als alleinige Verfasserinnen der jeweiligen Teilbände in Erscheinung.[279] Die Beständigkeit des Schulbuchmarkts für Geografiebücher zeigt sich schließlich auch bei den Verlagen; sie behielten ihre dominante Stellung von vor 1914, lediglich der Diesterweg-Verlag konnte, parallel zur Etablierung von eigenen Geschichtsschulbüchern, in die Phalanx einbrechen (vgl. Abbildung 12).

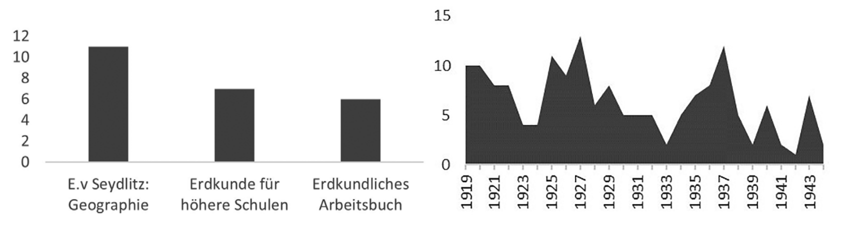


Abb. 10: Anzahl von Werken einzelner Reihen, Geografieschulbücher im Korpus.

Abb.11: Anzahl der Geografieschulbücher pro Jahr im Korpus.

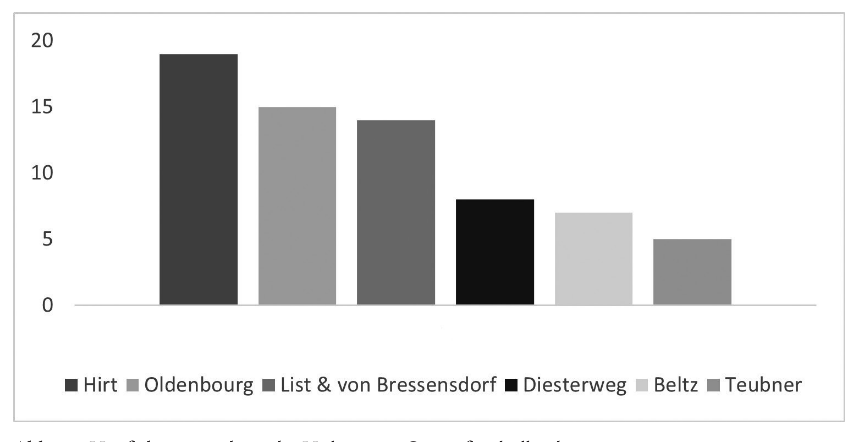


Abb. 12: Häufigkeitsverteilung der Verlage von Geografieschulbüchern.

Wirft man abschließend einen Blick auf die im Korpus vorhandenen Werktypen, so waren neun von zehn Büchern für Nutzung durch die Lernenden vorgesehen, die restlichen zehn Prozent umfassen Hilfsmittel für die Unterrichtsgestaltung (vgl. Abbildung 13). Im Vergleich zum Geschichtsschulbücherkorpus ist die Anzahl der Atlanten und Arbeitsmaterialien höher.

279 Wendlandt, Theodora: *Außereuropa mit 3 Buntbildern, 195 Abbildungen und Skizzen*. Leipzig: List & von Bressendorf 1931 sowie Eggers, Elli: *Lesebuch zur Erdkunde*. Langensalza: Beltz 1934.

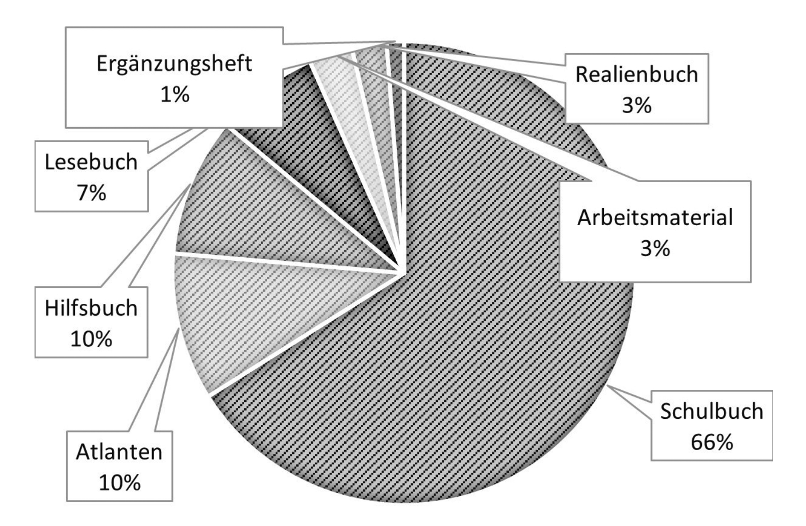


Abb. 13: Ausdifferenzierung Geografieschulbuchtypen im Korpus.

Für die Untersuchung des in netzförmig verbundenen Diskursen produzierten Wissens braucht es weiteres Quellenmaterial.[280] Hierfür wird hier das aus der linguistischen Diskursforschung stammende Konzept des Referenzkorpus eingesetzt. Es muss drei zentrale Merkmale aufweisen:

> „First, reference corpora are large and representative enough of a particular genre of language, that they can themselves be used to uncover evidence of particular discourses. […] Secondly, a reference corpus acts as a good benchmark of what is ‚normal' in language, by which your own data can be compared to. […] Additionally, a reference corpus may help us to test out theories."[281]

Vergleichbar der kriteriengeleiteten Auswahl der Schulbücher wird auch mit dem Referenzkorpus ein Diskurs durch den Forschenden mitkonstitutiert. Die dabei aufgenommenen Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie „zueinander in einer

280 Vgl. Stein, Gerd: Über Schulbücher als Quellen der Bildungsgeschichte und vom Umgang mit ihnen als Indikator pädagogischer wie politischer Kommunikations-Kultur einer Gesellschaft. In: *Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert. Festschrift für Heinrich Kranz zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von Macha, Hildegard, et al., Frankfurt am Main: Lang 1992, S. 269–296, hier 273.

281 Baker, Paul: *Using Corpora in Discourse Analysis*. London: Continuum 2006, S. 43. Vgl. Gür-Seker, Derya: Zur Verwendung von Korpora in der Diskurslinguistik. In: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., S. 583–603, hier 585 f. sowie Wolf, Markus, et al.: Computergestützte quantitative Textanalyse. Äquivalenz und Robustheit der deutschen Version des Linguistic Inquiry and Word Count. *Diagnostica* 54 (2008), S. 85–98.

intertextualen Beziehung stehen."[282] Hier kann eine ganze Reihe von Zusammenstellungskriterien, etwa Thema, Medium oder Zeitraum, Anwendung finden.[283] Der Konstruktionscharakter des Diskurses und die an spezifische Kriterien gebundene Auswahl des Materials bedingt, dass damit kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt, sondern immer nur ein Diskursausschnitt erfasst werden kann.[284] Zudem ist das in den Schulbüchern dargebotene Wissen inhomogen, bietet beim Durchschreiten des Korpus variable Anknüpfungspotentiale und liefert in der Regel kaum in den Texten selbst formulierte Bezüge zu weiteren Quellen.[285] Um die Problematik auffangen zu können, wird hier zum einen auf die Stärkung des Akteurs im Diskursprozess zurückgegriffen, indem Beiträge wichtiger politischer und wissenschaftlicher Akteure Teil des Referenzkorpus werden.[286] Zum anderen kann an Siegfried J. Schmidts Konzept des Beobachters angeknüpft werden, das Beobachter erster Ordnung, die in das Beobachtete zeitlich und inhaltlich verstrickt sind, sowie Beobachter zweiter Ordnung, die eine zeitlich versetzte Deutung des Geschehenen bieten, unterscheidet.[287] Dadurch können sowohl prägende Figuren des Türkei-Diskurses aus der Zeit um den Ersten Weltkrieg wie Carl Heinrich Becker (1876–1933) oder Ernst Jäckh (1875–1959)[288] ebenso herangezogen werden wie der Bund der deutschen Asienkämpfer, dessen Mitglieder im verbandseigenen Publikationsorgan die Geschehnisse auf türkischem Gebiet beobachteten, sowie öffentlichkeitswirksame Printmedien oder die in Lehrerzeitungen und Fachzeitschriften vorfindliche Beobachtungsperspektive.

---

282 Teubert, Wolfgang: *Neologie und Korpus*. Tübingen: Narr 1993, S. 148.

283 Vgl. Niehr, Thomas; Böke, Karin: Diskursanalyse unter linguistischer Perspektive – am Beispiel des Migrationsdiskurses. In: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse,* 2008, S. 359–385, hier 372 ff.

284 Vgl. Gür-Seker, *Verwendung von Korpora*, 2014, S. 586.

285 Eine bezugspunktgestützte Korpuserstellung bietet Martschukat, Jürgen: *Geschichte der Todesstrafe vom 17. bis zum 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: VMA 2006.

286 Vgl. Keller, *Diskursforschung*, 2011, S. 67 ff.

287 Vgl. Schmidt, Siegfried J.: *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*. Reinbek: Rowohlt 2003, S. 50 ff. Dazu auch Schmidt, Siegfried J.: Konstruktivistische Argumentationen als Reflexionsangebote für die Medien- und Kommunikationswissenschaften. *Medien & Kommunkationswissenschaft* 65.2 (2017), S. 207–218, hier 209.

288 Vgl. Böttcher, *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich,* 2023.

4.2 Kontextanalyse I – Medium und Institution

Schulbuchproduktion, Schule und Unterricht

Foucault betont, dass in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Klasse als Einheit im Schulwesen homogen wurde und nur noch aus individuellen Elementen bestand, „die sich nebeneinander unter dem Blick des Lehrers ordnen“[289]. Zentral hierfür und für die Entwicklung der Unterrichtsfächer waren die Einführung der Schul- oder Unterrichtspflicht im aufgeklärten Absolutismus und die Orientierung des Unterrichts an Büchern.[290] Das Schulbuch avancierte „in dieser neuen Welt des Frontalunterrichts und der Disziplinen […] zum unverzichtbaren Helfer der Lehrarbeit“[291] und ist es in vielen Fällen bis heute. Trotzdem oder gerade deswegen ist die gemeinsame Geschichte von Schulbuch und Unterricht keine stringente, sondern es lässt sich die dem Schulbuch zugewiesene Funktion in der Schule beziehungsweise im Unterricht unterschiedlich verorten.[292] Zu konstatieren ist, „dass Schule eine eigene Grammatik hat, die sich gegenüber Reforminitiativen selektiv verhält, unabhängig davon, wie aufwändig die Reformen vorangetrieben werden“.[293]
Wie lässt sich der pädagogische Kontext des Schulbuchs historisch fassen? Im Folgenden wird dazu zunächst der Bereich der Schulbuchproduktion untersucht, um dann zum Verhältnis von Schulbuch zur Unterrichtspraxis überzuleiten. Da für den Untersuchungszeitraum von staatlicher Oberaufsicht über das Bildungswesen auszugehen ist, werden die Entwicklungen staatlicher Schulbuchauswahl skizziert.[294]

---

289 Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. In: *Die Hauptwerke*, 2016, S. 701–1020, hier 849.

290 Vgl. Caruso, Marcelo: Biopolitik und Schulbuch: Veränderung der Konzepte zur Verortung des Schulbuches in der Gestaltung des Volksschulunterrichts (Bayern, 1869–1918). *Paedagogica Historica* 38.1 (2002), S. 282–299, hier 285.

291 Ebd.

292 Zur Grammatik des Unterrichts vgl. Tyack, David; Tobin, William: The ‘Grammar’ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* 3 (1994), S. 453–479. Zur Verortung von Schulbüchern vgl. Heinze, Carsten: Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the ‘Grammar’ of Schooling. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2.2 (2010), S. 122–131.

293 Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*, 2005, S. 95–108, hier 99.

294 Zwar waren Privatschulen ausdrücklich erlaubt, doch bedurften sie der staatlichen Zustimmung. In Artikel 147 der Weimarer Verfassung wird formuliert, dass „private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen der Genehmigung des Staates (bedürfen) und den Landesgesetzen (unterstehen)“. Die Verfassung findet sich etwa bei Huber, Ernst Rudolf (Hrsg.): *Dokumente der Novemberrevolution und der Weimarer Republik 1918–1933*. Kohlhammer: Stuttgart 1966. Zur Schulbuchauswahl vgl. Müller, Walter, *Schulbuchzulassung*, 1977.

Schulbuchproduktion und -zulassung aus historischer Perspektive

Das Ende des Ersten Weltkrieges hinterließ einen Schulbuchmarkt, der, von Unsicherheiten geprägt, im neuen politischen System eine Neuorientierung erreichen musste. Diese sollte sich auf demokratische und der Völkerverständigung dienende Erziehungsziele ausrichten und die Schulbücher entsprechend anpassen.[295] In der neuen Reichsverfassung vom 11. August 1919 ist die Vermittlung von „sittlicher Bildung, staatsbürgerlicher Gesinnung, persönlicher und beruflicher Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“[296] als Forderung formuliert. Bereits wenige Wochen nach der Ausrufung der Republik im November 1918 wurde reichsweit durch eine ministerielle Verordnung zur Bedingung gemacht, dass „alle tendenziösen und falschen Belehrungen über den Weltkrieg und dessen Ursachen zu vermeiden“[297] seien. Ebenso sollten Bücher aus den Schulbibliotheken entfernt werden, „welche den Krieg an sich verherrlichen“. Das Äußern von „abfällige[n] oder entstellende[n] Bemerkungen über die Ursachen und Folgen der Revolution sowie der gegenwärtigen Regierung“[298] habe zu unterbleiben. Die bis dato genutzten Schulbücher wurden auf Länderebene einer Neuprüfung unterzogen.[299] Mit dem preußischen Erlass vom 18. September 1919 sollten etwa aus den Deutschlesebüchern Bilder der vormaligen Kaiserfamilie entfernt werden, die der Glorifizierung der Hohenzollern-Monarchie dienten.[300] Auch seien „alle Lesestücke zu entfernen, die sich zum gleichen Endziel meist in anekdotischer Weise“[301] auseinandersetzten. Für Geschichtslehrbücher gingen die Erlasse deutlich darüber hinaus. So verfügte der preußische Kultusminister Konrad Haenisch (1876–1925) am 6. Dezember 1919, dass die „bisher gebrauchten Lehrbücher für Geschichte im Klassenunterricht nicht weiter zu benutzen sind und ihre Anschaffung von den Schülern und Schülerinnen nicht mehr verlangt werden darf.“[302] Deren umfassende Um- bzw. Neugestaltung sollte

295 Vgl. Kreusch, *Weimarer Republik*, 2012, S. 219f.

296 Artikel 148 der Reichsverfassung in Huber (Hrsg.), *Dokumente der Novemberrevolution und der Weimarer Republik 1918–1933*, 1966. Vgl. hierzu Führ, Christoph: *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919–1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924–1933) – Darstellung und Quellen*. Weinheim: Beltz 1970, S. 158.

297 Hoffmann, Adolph: Geschichtsunterricht, Schulbibliotheken, Revolution, Gegenrevolution und Religionsunterricht für Dissidenten usw. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 60.12 (1918), S. 708–709, hier 708.

298 Ebd.

299 Vgl. Reichel, Andreas: *Die sächsische Schulreform in der Weimarer Republik*. Dresden: Technische Universität 2014, S. 14.

300 Vgl. Schellberg; Hylla, *Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1926, S. 65.

301 Ebd.

302 Ebd., S. 53.

nach Abschluss der Reichsschulkonferenz erfolgen.[303] Nach massiven Protesten von Lehrerschaft, Schulen, Provinzialschulkollegien und Schulbuchverlegern gegen den Erlass erfolgte die Entscheidung vom 8. April 1920; dabei blieb zwar das Verbot bestehen, die Geschichtslehrbücher im Unterricht einzusetzen, doch sei „ein Kaufverbot […] mit dem Erlasse nicht ausgesprochen" worden und „der Gebrauch der Bücher bei der häuslichen Vorbereitung nicht untersagt".[304]
Eine Neuregelung einer an die neuen Verhältnisse angepassten Schulbuchproduktion sollte mit der Reichsschulkonferenz vom 11. bis 19. Juni 1920 angestoßen werden, wie dies Haenisch bereits im Jahr zuvor andeutete.[305] Die Reichsschulkonferenz hatte eine Neuordnung des kaiserlichen Schulsystems zum Ziel und beschloss die Einrichtung einer verpflichtenden Grundschule. Erörtert wurde sogar, ob überhaupt noch ein Geschichtsunterricht mit den bisher dazugehörigen Lehrbüchern weiterbestehen sollte.[306] Ein tragfähiger Kompromiss zur Schulbuchproduktion fand sich nicht, sondern es wurde lediglich ein allgemein formuliertes Erziehungsziel ausgegeben, nach welchem „die Schule nie wieder zur Stätte der Völkerverhetzung und Kriegsverherrlichung"[307] werden dürfe. Damit gingen die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz kaum über die in der Verfassung festgehaltenen Grundsätze hinaus und die Schulbuchproduktion verblieb auf den Grundsätzen der Vorkriegserlasse.
Die 1913 veröffentlichte und 1915 überarbeitete *Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten* galt zunächst weiter.[308] Erst ab 1923 wurden auf föderaler Ebene die bestehenden Verordnungen angepasst, in Preußen etwa durch einen Erlass, dessen markanteste Neuerung die Beantragung einer direkten Zulassung der Schulbücher durch die Verlage war.[309] Die zuvor etablierte Praxis, dass nur solche Bücher begutachtet werden sollten, die von Schulen für die Nutzung an ihren Institutionen vorgesehen waren, wurde somit auf die Produzen-

303 Vgl. ebd.
304 Ebd., S. 54.
305 Vgl. ebd., S. 54; Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht: *Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz*. Vaduz: Topos 1987 [1920]. Vgl. hierzu auch Braune, Peter: *Die verspätete Reichsschulkonferenz von 1920. Höhepunkt in der Karriere von Heinrich Schulz*. Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek 2003.
306 Vgl. Gernert, Dörte: *Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht im 19./20. Jahrhundert Dokumente aus Preußen, Bayern, Sachsen, Thüringen und Hamburg bis 1945*. Köln: Böhlau 1994, S. XXXI.
307 Ebd.
308 Vgl. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und für die weibliche Jugend. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 65.18 (1923), S. 321–322, hier 321. Vgl. hierzu auch Kreusch, *Weimarer Republik*, 2012, S. 224.
309 Vgl. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, *Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und für die weibliche Jugend*, 1923, hier 321. Vgl. hierzu auch Kreusch, Julia: *Weimarer Republik*, 2012, S. 224.

tenseite verlagert. Die so genehmigten Schulbücher erschienen gelistet im *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung*, das die jährlichen Neugenehmigungen abdruckte. Hieraus konnten die Fachlehrkräfte die von ihnen bevorzugten Werke auswählen und durch Fachkonferenzen beschließen lassen[310], unterbleiben sollte aber „jeder unnötige Wechsel im Gebrauch der Lehrbücher"[311]. Dementsprechend blieben viele Lehrbücher, die, wenn auch in neueren Auflagen, noch aus der Zeit des Deutschen Kaiserreichs stammten und nicht gegen die Erlasse von 1919 verstießen, in Nutzung. Die gesetzlichen Regelungen der Schulbuchproduktion in Preußen erhielten 1928 ihre vorläufig endgültige Fassung mit der Einrichtung einer „Prüfstelle für Lehrbücher" beim Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.[312]

Mit der Regierungsübernahme der Nationalsozialisten 1933 erreichte die Zentralisierung und Reglementierung der Schulbuchzulassung einen für deutsche Verhältnisse bis dahin unbekannt hohen Grad. Zunächst ist aber festzuhalten, dass es kein aus ideologischen Prinzipien abgeleitetes Konzept nationalsozialistischer Schulpolitik gab.[313] Der Improvisationscharakter, mit dem die nationalsozialistische Führung Entscheidungen zu treffen pflegte, bestimmte die Schulbuchpolitik.[314] Wichtigstes Element war die Kompetenzneuverteilung, durch die in Folge der „Gleichschaltung" der Länder die Zuständigkeit für Lehrbücher zunächst von Wilhelm Frick als Reichsinnenminister beansprucht wurde, die dann mit dem *Gesetz über den Neuaufbau des Reiches* von Mai 1934 an das neu eingerichtete Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM) überging.[315] Auch für die Schulbuchzulassungspraxis war die Rivalität zwischen Parteiorganisationen und Staatsinstitutionen kennzeichnend. Neben dem REM versuchten das „Amt Rosenberg", der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB)

310 Vgl. ebd.

311 Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, *Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und für die weibliche Jugend*, 1923, S. 321.

312 Vgl. Becker, Carl Heinrich: Prüfstelle für die Lehrbücher der höheren Schulen. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 70.6 (1928), S. 103.

313 Vgl. Zymek, Bernd: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5 1918 – 1945*. Hrsg. von Langewiesche, Dieter; Berg, Christa, München: Beck 1989, S. 155–258, hier 190.

314 Vgl. Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 280.

315 Vgl. ebd., S. 277. Grundlegend bei Broszat, Martin: *Der Staat Hitlers: Grundlegung und Entwicklung seiner inneren Verfassung*. München: DTV 1995, S. 131–160. Einen Schwerpunkt auf die beteiligten Personen legt Nagel, Anne Christine: *Hitlers Bildungsreformer das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934 – 1945*. Frankfurt am Main: Fischer 2012. Zur Verortung des REM im nationalsozialistischen System vgl. Nolzen, Armin; Schlüter, Marnie: Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. In: *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit*. Hrsg. von Horn, Klaus-Peter; Link, Jörg-W., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 341–355.

und die „Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums" (PPK) Einfluss auf die Schulbuchproduktion zu erhalten.[316]
Die Zulassungsentscheidungen verblieben zunächst bei den aus der Republik übernommenen Landesbehörden. Preußen bietet für diese schrittweise Transformation ein gutes Beispiel. In einem ersten Schritt wurde lediglich der Prüfungsausschuss mit neuen Personen besetzt, die der Linie des Regimes entsprachen.[317] Dem neuen Ausschuss oblag diese Tätigkeit bis 1937, also vor allem im Zeitraum des Erscheinens der Ergänzungshefte.[318] Aber bereits mit Beginn des Jahres 1936 übernahm das Preußische Kultusministerium die Prüfung und untersagte die Veröffentlichung neuer Lehrbücher einschließlich der Ergänzungen bis zum endgültigen Erscheinen neuer Lehrpläne.[319] 1938 schließlich, nachdem die neuen, reichsweit gültigen Lehrpläne erschienen waren, übernahm das Zentralinstitut für Erziehung die Kontrollaufgaben bei der Schulbuchauswahl.
Mit dem Inkrafttreten der Lehrpläne wurde eine neue Phase der Schulbuchproduktion angestoßen, die Konformität einzelner Werke aber mitunter bemängelt.[320] Ostern 1938 folgte das Verbot des Gebrauchs früherer Werke für den Geschichts- und Erdkundeunterricht, wobei „bis zur Lieferung neuer Bücher […] notfalls ohne Lehrbücher unterrichtet werden"[321] sollte. Das neue Genehmigungsverfahren erfolgte in zwei Instanzen: Zunächst prüfte das PPK die weltanschauliche Eignung, woran für das Fach Geschichte Alfred Baeumler (1887–1968), einer der führenden Philosophen des Nationalsozialismus, beteiligt war.[322] Die in diesem Schritt für angemessen beurteilten Werke wurden dann von einer durch das REM gestellten Prüfungskommission auf ihre fachlich-didaktische Eignung hin untersucht, an deren positive Bewertung sich dann auch die Erteilung der Zulassung anschloss. Auch bei nicht sofort abgelehnten Werken gab es eine Vielzahl an Änderungswünschen. Dieses Verfahren ging mitunter so vonstatten, dass der Verlag selbst ohne Rücksprache mit dem Autor oder, noch drastischer, ein von der PPK gestellter Gutachter die Überarbeitung besorgte.[323] Die Umsetzung der neuen Lehrpläne in den Schulbüchern war umfassend, doch machte der zeitintensive Kontrollprozess eine flächendeckende Anwendung bis zum kriegsbedingten

316 Vgl. Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 277. Vgl. Barbian, Jan-Pieter: Literaturpolitik im ‚Dritten Reich': Institutionen, Kompetenzen, Betätigungsfelder. *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 40 (1993), S. 1–394, hier 298–301.

317 Vgl. Eilers, Rolf: *Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1963, S. 28 f.

318 Vgl. Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 292.

319 Vgl. ebd., S. 280, Anmerkung 13.

320 Vgl. Eilers, *Die nationalsozialistische Schulpolitik*, 1963, S. 29, Anmerkung 186.

321 Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 291.

322 Ebd., S. 297, besonders Anmerkung 59.

323 Vgl. ebd., S. 298.

Produktionsstopp fraglich. Es gibt zudem Hinweise darauf, dass die zuständigen staatlichen Prüfungsstellen aktiv in die Gestaltung der Schulbücher eingriffen.[324] Das endgültige Ziel war, pro Fach reichsweit nur noch ein Buch in Nutzung zu haben. Ein erster Schritt hierzu war die Einführung eines neuen Volksschullesebuches durch das REM, eine vergleichbare Vereinheitlichung für Atlanten, Geschichts- und Geografieschulbücher gelang nicht.[325] Ab 1940 verschärfte Philipp Bouhler (1899–1945), Leiter der PPK, die Kontrolle der eingesetzten Lehrbücher. Unter Mitarbeit des NSLB initiierte er, anstelle der noch vorhandenen Verlagsvielfalt eigens einen „Deutschen Schulbuchverlag"[326] zu gründen, in welchem künftig alle Bücher erscheinen sollten. Kompetenzstreitigkeiten zwischen parteilichen und staatlichen Akteuren und das Voranschreiten des Krieges verhinderten dies.
Dass die Zentralisierung trotzdem voranging, zeigt der Blick auf die zwischen 1939 und 1941 erschienenen Geografiebücher. Von den Verlagen wurden jeweils Reihen gefordert, welche die gesamte Unterrichtszeit des Faches an höheren Schulen abdeckten.[327] Eine ministerielle Richtlinie konkretisiert die Aufgabe der Bücher: Sie sollten die „Einheit des deutschen Volkes" herausarbeiten und „zum Ausgangspunkt des Unterrichts machen".[328] Gleichzeitig wurde die Nutzung bestimmter Begriffe wie etwa „Großdeutsches Reich" verpflichtend.[329] Zugelassen waren schließlich vier Reihen, die sämtlich Neubearbeitungen bereits bestehender Reihen darstellten. Sie mussten nach einem vom REM herausgegebenen Verteilungsplan publiziert und genutzt werden.[330] Für die Geografieschulbücher war somit der Weg zum einheitlichen Schulbuch deutlich weiter beschritten als für die Geschichtsschulbücher, doch unterblieb auch hier die von Bouhler und der PPK angestrebte vollkommene Vereinheitlichung. Während der Weimarer Republik begründete Schulbuchreihen, die in ihren letzten Auflagen auf nationalsozialistischen Lehrplänen fußten, blieben weiter in Gebrauch.

324 Vgl. Weiß, Joachim: Zur nationalsozialistischen Einflußnahme auf Schulgeschichtsbücher. In: *Internationale Schulbuchforschung*. Hrsg. von Jeismann, Karl-Ernst, Braunschweig: Georg Westermann 1981, S. 112–124.

325 Vgl. Eilers, *Die nationalsozialistische Schulpolitik*, 1963, S. 30.

326 Vgl. ebd.

327 Vgl. Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988, S. 197 f.

328 Sechsseitiges Manuskript aus dem Nachlass Emil Hinrichs im Staatsarchiv Hamburg, Bestand 622–2, zit. nach Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988, S. 198.

329 Vgl. Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988

330 Der Reihe des Hirt-Verlags wurden 40%, dem Teubner-Werk 28%, dem des Oldenbourg-Verlags 20% und dem des Hauses Diesterweg, herausgegeben von Emil Hinrichs, 12% zugesprochen. Vgl. ebd., S. 199.

Verortung der Schulbücher im pädagogischen Kontext

Die im Untersuchungszeitraum zu beobachtende Ausdifferenzierung der Lehrpläne und ihre Kopplung an die Schulbuchinhalte ließen die verordneten Schulbücher wieder stärker als „*komplementäre* Steuerungsinstrumente“[331] erscheinen. Wie im Rahmen der Reichsschulkonferenz festgestellt, bestand nach 1918 eine Diskrepanz zwischen der neuen Verfassung und deren praktischer Umsetzung. So verfügte Artikel 145 eigentlich die Lernmittelfreiheit, doch unterblieb das für die Umsetzung notwendige Ausführungsgesetz.[332] Gleichzeitig sollte der Eindruck einer Monopolstellung weniger Werke vermieden werden, weshalb auch bei angenommener Sättigung des Marktes weiter Neuvorschläge zur Begutachtung angenommen werden sollten.[333] Während die Schulbuchauswahl also im Rahmen von Lernmittelfreiheit und staatlicher Steuerung verblieb, äußerten sich die Autoren der Lehrbücher explizit zur Nutzung ihrer Werke. So wird in den Vorworten formuliert, dass das Lehrbuch lediglich ein Angebot für den Lehrer bereitstelle, aus welchem dieser auswählen könne.[334] Anknüpfungspunkt war hier das Konzept des Arbeitsunterrichts, der nur bei freier Materialwahl gelingen könne.[335] Zwar war diese Einschätzung verbreitet, doch bestanden auch weiterhin traditionell aufgebaute Lehrwerke, die im gesamten Untersuchungszeitraum publiziert wurden.

Die Frage der Lehrbuchnutzung kann anhand der unterschiedlichen geschichtsdidaktischen Positionen illustriert werden. Fritz Friedrich (1875–1952) schreibt dazu in seinem zwischen 1915 und 1925 in dreifacher Auflage erschienenen Werk *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts*, dass dieser „mehr [vom Lehrbuch] abhängig [ist], als uns bewußt ist.“[336] Er führt aus, dass „Lehrer seit langem erzählende Lehrbücher“[337] bevorzugten, die besonders seit Beginn der Weimarer Republik in großer Zahl erschienen seien. Deren gleichzeitig wachsender Umfang und Detailliertheit werden allerdings kritisiert, da hierdurch die Methode des Lehrervortrages stark eingeschränkt werde und auch der Schüler wenig eigene Arbeit leisten müsse. Die Konzeption neuer Formen von Lehrbüchern sieht Friedrich daher als ein wichtiges Ziel, wobei er zwischen Ober- und Unterstufenbuch differenziert.[338] Für Letztere empfiehlt er entweder eine fortlaufende

---

331 Müller, *Schulbuchzulassung*, 1977, S. 297. Herv. im Original.

332 Vgl. Jacobs, W.: Wie stehts mit der Lernmittelfreiheit? *Blätter für Schulrecht. Beilage zur Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* 30.11 (1929), S. 87–96

333 Vgl. Schellberg; Hylla, *Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern*, 1926, S. 109.

334 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 210.

335 Vgl. Busch, Matthias: *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, S. 184 ff.

336 Friedrich, Fritz: *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen*. Leipzig: Teubner 1925, S. 46.

337 Ebd.

338 Vgl. ebd., S. 48.

Erzählung oder in sich abgeschlossene Darstellungen. Im Oberstufenunterricht solle ein „knapper, trockener Sachbericht" gegeben werden, der eine tabellarische Form annehmen könne.[339]
Einen anderen Ansatzpunkt für Kritik an den hergebrachten Schulbüchern bieten die Entschiedenen Schulreformer Siegfried Kawerau (1886–1936) und Fritz Wuessing (1888–1980).[340] Kawerau untersucht das bereits im Kaiserreich höchstaufgelegte Geschichtsbuch, Friedrich Neubauers *Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten*, das 1921 eine Neuauflage erhielt.[341] Er kritisiert, dass Neubauer Geschichtsschreibung als „geschickte Stimmungsmache"[342] missbrauche, indem die deutsche Außenpolitik vor dem Ersten Weltkrieg beschönigt und jegliche Mitschuld am Ausbruch des Krieges abgewiesen werde. Doch nicht nur Neubauers Werk wird kritisiert, sondern auch andere Werke, die Kawerau in dieser ersten systematischen Schulbuchanalyse der Weimarer Zeit zusammentrug.[343] Seine Kritik verstand sich im Sinne des von Wuessing formulierten Ziels des Geschichtsunterrichts, der „disziplinierten Ausbildung des historisch-politischen Sinns".[344] Als wichtigste Methode sieht er dabei die gemeinsame Forschung von Lehrer und Schüler an, „denn Forschung ist die Aufgabe jeglichen Geschichtsunterrichts".[345] Hilfsmittel hierfür sei aber nicht ein erzählendes Geschichtsbuch, sondern seien Quellensammlungen, Romane und Novellen, Atlanten, wissenschaftliche Forschungsarbeiten und (auch fremdsprachige) historische Darstellungen.[346] Die selbsttätige Forschung mit den genannten Hilfsmitteln bedürfe zudem einer übersichtlichen Stoffdarbietung als Ziel neuer Geschichtsschulbücher. Kawerau selbst hat mit dem Werk *Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht* versucht, diese Prinzipien in die Praxis umzusetzen.[347]
Fritz Friedrich wiederum würdigt diesen Ansatz, stellt aber gleichzeitig zwei aus seiner Sicht entscheidende Mängel fest: Einerseits sei die Synopse nur unzureichend umgesetzt, andererseits litten „die kulturhistorischen Abteilungen an einer derartig enzyklopädischen Stoffüberfülle, daß kaum der Lehrer, geschweige denn

339 Vgl. ebd.
340 Vgl. Neuner, Ingrid: *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919–1933: Programmatik und Realisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.
341 Vgl. Kawerau, Siegfried: *Alter und neuer Geschichtsunterricht*. Leipzig: Ernst Oldenburg Verlag 1924, S. 22 ff.
342 Vgl. ebd.
343 Vgl. Kawerau, Siegfried: *Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923*. Berlin: Hensel 1927, S. 18 ff.
344 Wuessing, Fritz: Zu den preußischen Richtlinien für den Geschichtsunterricht. *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 34.2 (1926), S. 21–23, hier 22.
345 Kawerau, *Alter und neuer Geschichtsunterricht*, 1924, S. 54.
346 Vgl. ebd., S. 53 sowie Wuessing, *Zu den preußischen Richtlinien für den Geschichtsunterricht*, 1926, S. 22.
347 Vgl. Kawerau, Siegfried: *Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Berlin: Schneider 1921–1923.

der Schüler sich durch diese Sintflut von Namen hindurchzufinden vermag"[348]. Positiver fällt Friedrichs Urteil über das von Bernhard Kumsteller herausgegebene *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* aus.[349] In diesem für die Unter- und Mittelstufe konzipierten Werk zu lesen, sei „wirklich ein Vergnügen", auch wenn Zweifel bestünden, „ob bei jahrelang fortgesetzter Benutzung der Reiz des Buches der gleiche bleiben wird"[350]. Kawerau hingegen kritisiert das Werk, sowohl hinsichtlich der erzählenden Struktur als auch mit Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung.[351] Erkennbar wird der Gegensatz beider Positionen auch in der Beurteilung der Quellenarbeit, von Kawerau als unersetzlich erklärt, während Friedrich sie hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung und ihres fehlenden Reizes für die Schüler als nur eingeschränkt nutzbar darstellt.[352]

Die gegensätzlichen Bewertungen zeigen, dass während der Weimarer Republik die Diskussion über den Status des Geschichtsschulbuchs lebhaft geführt wurde und die Schulbuchautoren in ihren Vorworten auch auf die didaktischen Positionen eingingen. Allerdings ist festzuhalten, dass das Schulbuch in aller Regel weiterhin die erzählende Stoffsammlung blieb, die den Unterrichtsablauf mitbestimmte. Dies zeigt der Erfolg des Buches von Kumsteller, das zwischen 1923 und 1935 38 Auflagen erlebte. Die dominanten Positionen sammelten sich im Verband deutscher Geschichtslehrer, dessen Gründungsmitglied und langjähriger Herausgeber der Vereinszeitschrift *Vergangenheit und Gegenwart* Friedrich war.[353]

Ein weiterer Aspekt der Schulbuchverortung im pädagogischen Kontext ist die jeweilige Zielsetzung des Fachunterrichts. Der Erdkundeunterricht bietet hierfür ein anschauliches Beispiel. Das Fach zählte, nach einem Nischendasein während des Kaiserreichs und der ungelösten Situierung zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, in Preußen mit den *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen* von 1925 zu den „Kernfächern" und war entsprechend aufgewertet. Es sollte „in Arbeitsgemeinschaft mit den anderen Kernfächern im Schüler die Liebe zu Scholle, Heimat und Vaterland wecken und pflegen, zum Verständnis der deutschen Kultur in Vergangenheit und Gegenwart beitragen und den Schüler zum

---

348 Friedrich, *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen*, 1925, S. 48.

349 Kumsteller, Bernhard, et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Leipzig: Quelle & Meyer 1923–1943.

350 Friedrich, *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen*, 1925, S. 49.

351 Vgl. Kawerau, *Denkschrift*, 1927, S. 12 ff.

352 Vgl. Kawerau, *Alter und neuer Geschichtsunterricht*, 1924, S. 53 sowie Friedrich, *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen*, 1925, S. 49 f.

353 Vgl. Riekenberg, Michael: *Die Zeitschrift Vergangenheit und Gegenwart (1911 – 1944)*. Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaft I der Universität Hannover 1986, S. 10 ff sowie allgemein zum Verband Schmuck, Tobias S.: *100 Jahre Geschichtslehrerverband eine bildungspolitische Analyse 1913 – 2013*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2014.

deutschen Staatsbürger erziehen“[354]. Neben der grundsätzlich nationalen Ausrichtung sollte der Unterricht physikalische und Humangeografie verbinden:

> „Er [der Schüler] soll die Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche nach ihrer Gestalt und in ihrer landschaftlichen Gliederung [sowie] die räumliche Verbreitung der nach Rassen und Völkern, Wirtschaftsstufen und -formen sowie staatlichen Gebilden gegliederten Menschheit in ihrer Abhängigkeit von der Lage und der natürlichen Ausstattung ihres Lebensraumes kennen lernen.“[355]

Pädagogisch interessierte Fachgeographen honorierten zwar die Aufwertung des erdkundlichen Unterrichts, doch gleichzeitig wurden Zielsetzung und besonders deren Umsetzungen in den Schulbüchern kritisiert. Emil Hinrichs, während der nationalsozialistischen Herrschaft ein führender Geografiedidaktiker, argumentierte, dass den Schulbüchern „das geographisch Wesentlichste, die länderkundliche, anschauliche Darstellung“[356], fehle. Er wendet sich gegen die als problematisch angesehene Stoffvermittlung auf rationaler, wissenschaftlich fundierter Basis.[357] Die Kritik[358] zielt etwa gegen die Autoren der verbreiteten Reihe *Geographie für höhere Lehranstalten* des Oldenbourg-Verlags, für die Nikolaus Wührer als Verfasser eines Teilbandes formuliert: „Die Behandlung der politischen Fragen soll mit größter Sachlichkeit erfolgen und soll einen Beitrag geben zur staatsbürgerlichen Belehrung der Jugend und ein besonnenes, auf grundlegenden natürlichen Tatsachen beruhendes politisches Urteil anbahnen. Die Vaterlandsliebe darf uns nicht dazu verführen andere Völker ungerecht zu beurteilen.“[359] Julius Tischendorf will mit seinem 1927 erschienenen Schulbuch hingegen das Nationale mit einer emotionalisierenden Darstellungsweise verknüpfen:

> „Es kommt doch nicht darauf an, daß der Schüler ein großes geographisches Wissen in landläufigem Sinne erwirbt! Wichtiger ist es, daß er erfährt, wie deutscher Fleiß und deutscher Geist längst die Grenzen des Vaterlandes überschritten haben und in weiter

354 Richert, Hans: *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Grundsätzliches und Methodisches*. Berlin: Weidmann 1925, S. 20. Vgl. hier und im Folgenden Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988, S. 35 ff. Zur Richert‘schen Schulreform vgl. Becker, Hellmut: Reform von Schule und Lehrerbildung im Preußen der Weimarer Zeit. In: *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Hrsg. von Becker, Hellmut; Kluchert, Gerhard, Stuttgart: Klett 1993, S. 365–404.

355 Richert, *Richtlinien für die Lehrpläne Preußens – Grundsätzliches und Methodisches*, 1925, S. 20.

356 Hinrichs, Emil: Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsfach an höheren Schulen. In: *Verhandlungen und wissenschaftliche Abhandlungen des 23. Geographentages zu Magdeburg 1929*. Hrsg. von Wüst, Georg, Breslau: Hirt 1930, S. 240–251, hier 250.

357 Vgl. Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988, S. 46.

358 Zur Kritik vgl. Schilling, Gernot: Die preußische Schulreform 1924/25 und die Erdkunde als deutschkundliches Fach. In: *Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts*, 1981, S. 219–223.

359 Wührer, Nikolaus, et al.: *Staatenkunde von Frankreich, Großbritannien und den außereuropäischen Staaten mit 34 Karten und Skizzen*. München: Oldenbourg 1927, S. III.

> Ferne, selbst am Rande der Urwälder und Wüsten, Volksgenossen tätig waren und tätig sind, um deutscher Kultur neue Gebiete zu erschließen. Wird so verfahren, dann umspinnen seine Fäden nationalen Gefühls auch die Ferne.“[360]

Das von Jacobmeyer für die Geschichtsschulbücher der Weimarer Epoche festgestellte Aufkommen des Volks-Begriffs ist auch für die Geografiebücher zu beobachten.[361] Zwar behalten die Begriffe „Heimat“ in der „Heimatkunde“, dem erdkundlichen Anfangsunterricht, sowie „Staat“ und „Vaterland“ eine höhere Präsenz als in den Geschichtsbüchern, doch ermöglicht die Nutzung des Begriffs des Volkes die gegen Ende der zwanziger Jahre gewünschte Verbindung von Nation und Emotion. Sie wird in Kombination mit rassistischen Kategorien zu dem wesentlichen Element der Darstellung in den Geografieschulbüchern nach 1933.

Lehrpläne der Fächer Geschichte und Erdkunde

Im Laufe des 19. Jahrhunderts äußerte sich in der Lehrerschaft der Wille zur Teilhabe an der Lehrplangestaltung[362], der sich auch in den Lehrplanveränderungen im Untersuchungszeitraum nachweisen lässt. So wurden im Verlauf der Lehrplanreform von 1925 in einer Denkschrift die Reform und ihre Ziele bekanntgegeben, diskutiert und die Ergebnisse der Debatten als Grundlage für die Lehrpläne genutzt. Die Umsetzung der Reformen blieb Sache der Lehrkräfte im Rahmen der gesetzlich sanktionierten Methodenfreiheit.[363]

Von 1919 bis 1945 waren drei Abschnitte für die Lehrplangestaltung prägend: Zunächst behielten die aus dem Kaiserreich übernommenen Pläne in großen Teilen Gültigkeit, wobei Verordnungen, etwa hinsichtlich einer Reduktion der Darstellung früher herrschender Adelsgeschlechter, Ergänzungen und Anpassungen bewirkten. In Preußen galten nach Kriegsende zunächst noch die Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901, für höhere Mädchenschulen die entsprechenden Bestimmungen von 1908.[364] Ersetzt wurden diese in den einzelnen Ländern nach und nach bis zur Mitte der 1920er-Jahre, in Preußen durch die *Richtlinien für die Lehr-*

---

360 Tischendorf, Julius: *Die außereuropäischen Erdteile: ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht*. Leipzig: Wunderlich 1927, S. IV f.

361 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 212 ff. Vgl. für den Geographieunterricht Schultz, Hans-Dietrich: *Erdkundeunterricht im Dritten Reich*, 2001.

362 Ein Höhepunkt der Entwicklung ist sicher die preußische Schulkonferenz aus dem Dezember 1890, auf der die Dreiteilung beschlossen wurde. Vgl. Schütte, Friedhelm: Jahrzehnt der Neuordnung 1890–1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 53.4 (2007), S. 544–561, hier 550 f.

363 Vgl. Hopmann, Stefan: Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung. In: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Hrsg. von Oelkers, Jürgen, et al., Weinheim: Beltz 1998, S. 165–190, hier 175.

364 Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Neue Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 43 (1901), S. 471–544 sowie Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 43.8 (1908), S. 692–717 und Medizinalangelegenheiten, Ministerium der geistlichen Unterrichts- und: *Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über*

pläne der höheren Schulen Preußens, ratifiziert am 4. April 1925. Die bereits am 31. Oktober des Vorjahres erlassenen Stundentafeln erweiterten die Lernziele, Aufgaben und Inhalte der einzelnen Fächer.[365] Die Richtlinien blieben, mit der Ausnahme von fachspezifischen Neuordnungen, bis zum 29. Januar 1938 in Kraft.[366] Die im Folgenden exemplarisch ausgewählten Verordnungen decken nicht das gesamte Spektrum der im Deutschen Reich jeweils gültigen Lehrpläne ab, doch können sie als repräsentativ für die zeitgenössischen Lehrziele angesehen werden.

Geschichtsunterricht

Die im Fall Preußens 1901 eingeführten Lehrpläne formulieren als Lernziel die „Kenntnis der epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte, insbesondere der deutschen und preußischen Geschichte".[367] Ähnliche Formulierungen finden sich für die Lehrpläne der anderen Länder.[368] Der Fachunterricht begann in der dritten Stufe der weiterführenden Schule. Zunächst sollten „Lebensbilder" aus der heimatlichen und nationalen Geschichte betrachtet, in den darauffolgenden Klassen aber bereits die römische und griechische Antike behandelt werden.[369] Hier waren auch erste Anknüpfungen an die Geschichte der „orientalischen Kulturvölker" zu setzen, allerdings nur das „Allernotwendigste".[370] Bei der erneuten Aufnahme der Antike im zweiten Halbjahr der Obersekunda werden nochmalig „Ausblicke auf Orient und Hellenismus"[371] angeregt. Im weiteren Gang durch die Epochen erfolgt hierzu keine weitere Nennung, da die außerdeutsche Geschichte generell nur insoweit heranzuziehen sei, „als sie für das Verständnis der deutschen und der brandenburgisch-preußischen Geschichte von Bedeutung ist"[372]. Entsprechend wurden die „Türken" und die „Türkei" in verschiedenen Zeitabschnitten behandelt. Als wichtigstes Element zum Gelingen des Unterrichts wird die Lehrerper-

---

die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung 43.9 (1908), S. 886–1002.

365 Richert, *Richtlinien für die Lehrpläne Preußens – Grundsätzliches und Methodisches*, 1925, Richert, Hans: *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Lehraufgaben*. Berlin: Weidmann 1925.

366 Vgl. Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule: amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*. Berlin: Weidmann 1938, S. 1 ff.

367 Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, *Neue Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen*, 1901, S. 514.

368 Bayrische Gymnasiasten sollten so die „Geschichte Deutschlands und im engsten Anschluße an sie die Geschichte Bayerns" lernen, Bayern, Kultusministerium: Schulordnung für die humanistischen Gymnasien im Königreiche Bayern. *Neue Gesetz- und Verordnungensammlung für das Königreich Bayern mit Einschluss der Reichsgesetzgebung* 20 (1891), S. 750–780, hier 761.

369 Vgl. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, *Neue Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen*, 1901, S. 514 f.

370 Ebd., S. 515.

371 Ebd., S. 516.

372 Ebd., S. 515.

sönlichkeit angesehen; vorgesehen sind „Lehrbücher mit zusammenhängender Darstellung, ein Geschichtsatlas oder wenigstens Geschichtskarten […], ein Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen“[373].
Die Richtlinien von 1925 hingegen sehen staatsbürgerliche Erziehung vor und legen als Zielsetzung des Geschichtsunterrichts fest, dass die „heranwachsenden Menschen“ befähigt werden, zu den ihnen „im Leben gestellten politischen Aufgaben kritisch Stellung nehmen“[374] zu können. Dabei sollte zwar vornehmlich die deutsche Geschichte Gegenstand des Unterrichts sein, doch auch Zusammenhänge mit der Weltgeschichte waren zu behandeln. Im Unterschied zu vorhergehenden und nachfolgenden Lehrplänen wird zusätzlich die Behandlung von „politisch oder konfessionell Andersdenkende[n]“[375] angesprochen. Diesen gegenüber seien, als „eine der vornehmsten Aufgaben des Geschichtsunterrichts“, die Schüler „zum Verständnis und dadurch zur Duldsamkeit“[376] zu erziehen. Die Relevanz der Geschichte anderer Nationen zeigt sich auch hinsichtlich der allgemeinen Kriterien der Stoffauswahl. Hier sollte insbesondere in der Oberstufe die „Geschichte anderer Nationen behandelt werden“ mit dem Ziel, „die großen Leistungen auch der anderen Völker erkennen und würdigen zu lernen“.[377] Politische, Wirtschafts- und Kulturgeschichte seien gleichwertig und verwoben darzustellen. Das Geschichtsschulbuch habe grundsätzlich „Tatsachenstoff“[378] anzubieten und solle die inhaltlichen Grundlagen der häuslichen Vorbereitung sowie der Arbeit im Klassenverbund schaffen. Im Sinne des Arbeitsunterrichts sollten kritische Lektüre und Meinungsbildung erlernt werden, etwa dadurch, dass die Grenzen historischen Wissens bewusst gemacht werden.[379]
Inhaltlich orientieren sich die durch Reformideen geprägten Richtlinien an einer epochalen Einteilung der Geschichte, die während der Mittel- und der Oberstufe jeweils einmal vom Altertum bis zur Gegenwart durchlaufen wird. Wie bereits bei den Lehrplänen von 1901 erfolgte der erste Kontakt mit dem „Orient“ bei der Behandlung der griechischen Antike, wobei einerseits „weltgeschichtlich Bedeutsames aus dem orientalischen Kulturkreis“ behandelt werden sollte, dies aber „möglichst bei Behandlung Alexanders“[380] zu geschehen habe. Die Entstehung und Expansion des Islams zur Zeit der europäischen Spätantike ist nicht Thema.[381]

---

373 Ebd., S. 518.
374 Richert, *Richtlinien für die Lehrpläne Preußens*, 1925, S. 64.
375 Vgl. ebd., S. 65.
376 Ebd.
377 Ebd.
378 Vgl. ebd., S. 68.
379 Vgl. ebd., S. 69.
380 Richert, *Richtlinien für die Lehrpläne*, 1925, S. 238 f.
381 Zur Einordnung des Islams in westliche Zeiteinteilungen vgl. Berger, Lutz: *Die Entstehung des Islam: die ersten hundert Jahre von Mohammed bis zum Weltreich der Kalifen*. München: Beck 2016.

Vertiefende Anknüpfungspunkte bieten dann die Kreuzzüge, wobei vor allem deren kulturelle und wirtschaftliche Relevanz beleuchtet wird. Der Islam war jedoch zuvor bereits als Gegner des frühmittelalterlichen Christentums einzuführen[382], und zwar bei der Behandlung des Zeitraums zwischen Westfälischem Frieden und Wiener Kongress, mit dem Lernziel „Aufkommen Österreichs als Großmacht; seine weltgeschichtliche Bedeutung als Bollwerk gegen die Türken“[383]. Die Gegenüberstellung der „Türken“ als Angreifer und Österreichs als Verteidiger Europas wird in einen universalgeschichtlichen Zusammenhang gerückt und in seiner Bedeutung dem Absolutismus und den innereuropäischen Konflikten gleichgestellt. Die Betrachtung außerdeutscher Gebiete tritt in den Lehraufgaben für den Zeitraum nach 1815 wieder zurück. Zwar können „nationale und freiheitliche Bestrebungen in Europa“, etwa der oft zum Thema gemachte Griechische Unabhängigkeitskampf, behandelt werden, „besondere Berücksichtigung“ gelte aber der Entwicklung der Gebiete, die nach 1871 das Deutsche Reich bilden sollten.[384] Deutlich wird dies auch in den empfohlenen Abschnitten zum Ersten Weltkrieg, die größtenteils auf Deutschland beschränkt waren.
Nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten wurden am 22. Juni 1933 neue Richtlinien für den Geschichtsunterricht und die dort zu verwendenden Lehrbücher erlassen.[385] Diese rückten anstelle der griechischen und römischen Antike nunmehr die „nordrassischen Völker“[386] in den Vordergrund. Die Betonung einer germanischen Antike bildet ein Grundelement der NS-Geschichtsunterrichts, das sich dann auch in den Lehrplänen 1938 zeigt. Die Vermischung mit dem „fremdrassige[n] Blut“ der „orientalischen Völker“[387] habe zum Bedeutungsverlust der urgeschichtlichen Germanen geführt. Da das Sprechen über die Türken erst mit der Darstellung des Mittelalters einsetzt, hatte der erste nationalsozialistische Eingriff in die Lehrziele und die Schulbuchgestaltung kaum Einfluss auf den Diskurs. Umfangreichere Veränderungen erbrachten erst die neuen Richtlinien vom 29. Januar 1938.[388] Der Geschichtsunterricht sei besonders geeignet,

382 Vgl. Richert, *Richtlinien für die Lehrpläne Preußens*, S. 239 f.

383 Ebd., S. 240.

384 Richert, *Richtlinien für die Lehrpläne Preußens*, 1925, S. 241 f.

385 Vgl. Erlasse der (bayrischen, württembergischen, sächsischen und hamburgischen) Unterrichtsverwaltungen (sowie des Reichsministeriums des Innern) über den Geschichtsunterricht. *Vergangenheit und Gegenwart* 23 (1933), S. 457–466, hier 457 ff.

386 Ebd. Zur nationalsozialistischen Beurteilung des Geschichtsunterrichts zur Antike vgl. Arand, Tobias: Die Alte Geschichte und ihre Rolle im nationalsozialistischen gymnasialen Geschichtsunterricht. Das Beispiel der Schulbuchreihe, ‘Volkwerden der Deutschen’. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 2 (2009), S. 40–54.

387 *Erlasse der (bayrischen, württembergischen, sächsischen und hamburgischen) Unterrichtsverwaltungen (sowie des Reichsministeriums des Innern) über den Geschichtsunterricht*, 1933, S. 458.

388 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*, 1938, S. 69–104. Lediglich in Bayern waren bereits 1936 neue Lehrpläne für höhere Schulen erlassen worden, vgl. Bekanntmachung des Staatsministeriums für Unterricht

die Jugend „zur Ehrfurcht vor der großen deutschen Vergangenheit, zum Glauben an die Sendung und Zukunft des eigenen Volks und zur Achtung vor dem Lebensrecht anderer Völker“[389] zu erziehen. Inhaltlich sollte sich der Unterricht auf Deutschland, das deutsche Volk und dessen Geschichte ausrichten, wobei die Verbundenheit mit der Vergangenheit, die durch das „Bluterbe“ hergestellt werde, beschworen wurde.[390] Verbindendes Element war der Begriff der Rasse. Die Darstellung sollte dramatisch sein, dabei nur das „Bedeutende und in seiner Wirkung Lebensmächtige“ aufgreifen, sowohl „Siege“ als auch „Niederlagen“ betrachten – in jedem Fall aber das „Große zeigen, da in ihm, auch wo es abschreckend wirkt, das ewige Gesetz sichtbar wird“[391]. Dabei dürfe „echte Größe niemals ehrfurchtslos“ herabgezogen werden, doch habe „Sachlichkeit nichts gemein mit der verantwortungslosen Haltung des Allesverstehens, die fälschlich als *Objektivität* bezeichnet“[392] werde. Beurteilungen sollten nur aufgrund „strenger Gerechtigkeit“ erfolgen und nie die „Grenzen, die durch wissenschaftliche Gediegenheit, Sachlichkeit und Wahrhaftigkeit gesetzt sind“[393] , verletzen. Diese krude Mischung zieht sich durch den gesamten Lehrplan, in dem national-konservative Elemente neben spezifischer NS-Ideologie und reformpädagogischen Ansätzen stehen.[394] Die Übermittlung des Lehr- und Lernstoffes ist Aufgabe des Lehrers, welcher Stoffe mit „starkem Erlebnisgehalt“ mündlich vortragen soll, dieses Mittel aber auch nicht überstrapazieren dürfe.[395] Das Schulbuch solle den Stoff in darstellender Form zur Vorbereitung aufgeben, das Verstehen des Gelesenen dann durch ein Lehrergespräch oder einen Schülervortrag nachgewiesen werden, nicht aber durch die Wiedergabe der auswendig gelernten Darstellung.[396]

Inhaltlich sind drei Besonderheiten erwähnenswert: Erstens die Ausweitung der Darstellung einer germanischen Frühgeschichte, womit in der Mittelstufe die Behandlung der Antike ersetzt wurde. Der neue Stoff orientierte sich an den durch den Prähistoriker Hans Reinerth (1900–1990) und Alfred Rosenberg

---

und Kultus vom 30.3.36 Nr. VIII 10166 über den Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten (mit Ausnahme der Deutschen Aufbauschulen). *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus* 3 (1936), S. 26–43.

389 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*, 1938, S. 69.

390 Vgl. ebd., S. 70.

391 Ebd.

392 Ebd., S. 71. Herv. im Original.

393 Ebd.

394 Vgl. Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 297. Zur Frage nach einem Ende reformpädagogischer Ansätze im NS vgl. zusammenfassend Dudek, Peter: Reformpädagogik und Nationalsozialismus. In: *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Hrsg. von Barz, Heiner, Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 55–64.

395 Vgl. Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*, 1938, S. 72.

396 Vgl. ebd.

(1893–1946), den Leiter des Außenpolitischen Amtes der NSDAP (APA), aufgestellten Postulaten.[397] Zweitens bieten die Vorgaben eine für den Geschichtsunterricht neue Akzentuierung der Neuesten Geschichte. Der Geschichte nach 1918 wird breiter Raum gegeben, wobei „an der entscheidenden Stelle dieses Weges“ Adolf Hitler erscheinen solle, welcher das „Volk nicht nur politisch, sondern auch weltanschaulich“[398] vereint habe. Der Lehrplan zitiert hier die teleologische Theorie der Vorsehung, die Hitler wiederholt beschwor.[399] Der dritte Aspekt betrifft die Vielzahl der Feindbilder, die im Geschichtsunterricht erzeugt und vertieft werden sollten: kommunistische Theorien und ihre Anwendung im Bolschewismus, das Judentum, die Ideen der Französischen Revolution, Liberalismus und Kapitalismus, die katholische Kirche.[400]

Der erste Kontakt mit „dem Orient“, auch eines der heraufbeschworenen Feindbilder, sollte mit der Behandlung der Karolinger erfolgen. Hier wird Karl Martell als „Retter des Abendlandes vor dem orientalischen Einbruch“ glorifiziert, die Kreuzzüge werden überlagert vom „Kampf um das Reich gegen die Weltherrschaftsansprüche des römischen Papstes“[401]. In der dritten Klasse der höheren Schulen war dann erstmals die Rede von der „Hussiten- und Türkengefahr“, dann in Verbindung mit den Kriegen Franz V. gegen „Soliman vor Wien“[402]. Folglich stehen unter den zu lernenden Ereignissen weder Daten zu den Kreuzzügen noch die Eroberung Konstantinopels, sehr wohl aber „die Türken vor Wien“[403] im Jahr 1529. Im für die vierte Klassenstufe höherer Schulen vorgesehenen Zeitraum von 1648 bis 1871 findet sich wiederum die „Türkengefahr“, hier anhand der zweiten Belagerung Wiens 1683 sowie der anschließenden habsburgischen Eroberungsfeldzüge auf dem Balkan. Hiermit steht der nationalsozialistische Lehrplan in der Tradition jener aus Kaiserreich und Republik, doch mit der Umdeutung, dass nicht mehr der Aufstieg des Habsburgerreiches maßgeblich ist, sondern die gewonnenen „Türkenkriege“ als „gesamtdeutsche Leistung“.[404] In der fünften Klassenstufe, in der Inhalte „bis zur Gegenwart“ gelehrt und gelernt werden sollten, stand zunächst eine Behandlung der Zeit von 1871 bis 1918 auf dem Plan. Der deutsche Kolonialimperialismus wurde zwar behandelt, doch fehlen Hinweise auf die semi-kolonialen deutsch-türkischen Beziehungen der Kaiserzeit. Die Behand-

---

397 Vgl. Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 293.

398 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*, 1938, S. 75.

399 Vgl. Dube, Christian: *Religiöse Sprache in Reden Adolf Hitlers – analysiert an Hand ausgewählter Reden aus den Jahren 1933–1945*. Norderstedt: Books on Demand 2004, S. 168 ff.

400 Blänsdorf, *Autoren und Verlage*, 2004, S. 293.

401 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*, 1938, S. 77 ff.

402 Ebd., S. 80.

403 Vgl. ebd., S. 81.

404 Vgl. ebd., S. 82.

lung der Weimarer Republik hob den Gegensatz zum Nationalsozialismus besonders heraus. Der Fokus lag auf innenpolitischen Themen, während die „weltpolitische Lage“ nur in „großen Zügen“[405] dargelegt werden sollte, mit Schwerpunkt auf Westeuropa und Japan.

Ab der sechsten Klassenstufe begannen die Inhalte des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen wieder mit der vorhistorischen Zeit. Hier zeigt sich die rassistische Weltanschauung deutlich, wenn über die „nordischen Völker im Orient“ gelehrt werden soll, die „nordischen Grundlagen Altindiens“ herauszuarbeiten sind und der „Rasseverfall des persischen Volkes“[406] behandelt wird. Das „orientalische Wesen“ ist durchgehend negativ dargestellt, bewirkte es doch ein „zunehmendes Versinken des Griechentums“[407]. Trotz der als germanisch aufgefassten Vor- und Frühgeschichte wird die Verbindung zwischen Antike und Nationalsozialismus betont[408]; keine vertiefte Beachtung erhalten die Kreuzzüge, da weiterhin primär die Konfrontation zwischen Kaiser- und Papsttum im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation behandelt werden soll. Aufnahme in die zu lernenden Ereignisse erhält jedoch die Eroberung von Konstantinopel 1453.[409] Die siebte Klassenstufe soll dann etwa den Zeitraum zwischen der Reformation und der Französischen Revolution vertiefen, wobei die Kriege gegen das Osmanische Reich am Ende des 17. Jahrhunderts weiterhin einen bedeutenden Stellenwert einnehmen. In der achten Klassenstufe schließt sich wiederum die Zeit vom Wiener Kongress bis zur Gegenwart an. Hauptsächliche Inhalte sind die innenpolitischen Entwicklungen im Deutschen Reich und ihre Fehler, daneben eine verstärkte Hinwendung zur Entstehungsgeschichte des Ersten Weltkrieges. Lernziel ist die „Rettung durch Adolf Hitler und seine Bewegung“[410], entsprechend negativ wird der Zeitraum vor 1933 beurteilt.

Die inhaltliche Konzeption der Lehrpläne zeigt eine Konzentration auf das als „germanisch“ beziehungsweise als „deutsch“ Aufgefasste. Ereignisse und Entwicklungen, die außerhalb dieses Rahmens anzusiedeln waren oder im Gegensatz zur herrschenden Ideologie standen, werden negativ dargestellt, marginalisiert oder verschwinden ganz aus dem Kanon. Wenn die „Türkei“, die „Türken“ oder der

405 Ebd., S. 89.

406 Vgl. ebd., S. 91.

407 Vgl. ebd., S. 92.

408 So bemerkte Hitler etwa 1942: „Sehen wir auf die Griechen, die auch Germanen waren […]“, Picker, Henry (Hrsg.): *Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier: Entstehung, Struktur, Folgen des Nationalsozialismus*. Berlin: Ullstein 1997, S. 166. Vgl. Chapoutot, Johann: *Der Nationalsozialismus und die Antike*. Darmstadt: WBG 2014. Zur Rolle der Vor- und Frühgeschichte im NS vgl. Koslowski, Verena: Vor- und Frühgeschichte im Nationalsozialismus. In: *Archäologie zwischen Befund und Rekonstruktion: Ansprache und Anschaulichkeit*. Hrsg. von Andraschko, Frank M., et al., Hamburg: Kovac 2007, S. 87–98.

409 Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*, 1938, S. 95.

410 Ebd., S. 104.

„Orient“ und die „Orientalen“ benannt werden, so erscheinen sie stets als Feinde und Aggressoren, die das „Deutsche“ bedrohen. Dies steht in Verbindung mit der Vorstellung, wonach der „nordischen Rasse“ Superiorität zukomme.[411]

Erdkundeunterricht

Der kaiserzeitliche Unterricht im Fach Erdkunde sollte „verständnisvolles Anschauen der umgebenden Natur […], Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche und der räumlichen Verteilung der Menschen auf ihr, sowie Kenntnis der Grundzüge der mathematischen Erdkunde“[412] vermitteln. Zu den zentralen Elementen der physischen sowie Humangeografie zählt die politische Dimension der „Verteilung der Menschen“ mit Darstellung der nationalstaatlichen Grenzziehungen. Beginnend mit der Sexta sollten die „Grundbegriffe der allgemeinen Erdkunde in Anlehnung an die nächste Umgebung“ eingeführt werden, und zwar ausdrücklich ohne „Gebrauch eines Lehrbuches“[413]. Erst mit der folgenden Klassenstufe sollten Schulbücher eingesetzt werden, um die „Länderkunde Mitteleuropas, insbesondere des deutschen Reiches“ zu behandeln. Stufenweise sollte so der Unterrichtsstoff erweitert werden, zunächst über „Europa mit Ausnahme des deutschen Reiches“ bis zur „Länderkunde der außereuropäischen Erdteile“, wobei auch die Betrachtung der Kolonialgebiete der einzelnen Staaten zu erfolgen habe. Auffallend ist die Einteilung anhand einer Europa-Konstruktion, die offenkundig bestimmte Gebiete ein- beziehungsweise ausschließt, was in den Lehrplänen jedoch nicht explizit gemacht wird. In der Obertertia sollte, ähnlich dem Geschichtsunterricht, der zweite, inhaltlich vertiefende Zyklus einsetzen, wiederum beginnend mit der Geografie des Deutschen Reiches. An Gymnasien und Realgymnasien sollte der Unterricht in Oberprima in „Anlehnung an den Geschichtsunterricht“[414] abgehalten werden.

Als Ziel des Unterrichts sei „vor allem der praktische Nutzen des Faches für die Schüler ins Auge“ zu fassen und dabei „die physische Erdkunde […] nicht grundsätzlich vor der politischen“[415] zu bevorzugen. Für das Unterrichtsgeschehen hätten „Wandkarte und Atlas“ als zentrale Materialen bereitzustehen, während das Schulbuch „als Führer bei der häuslichen Wiederholung“[416] diene. Die Wiederholungen in den obersten Klassen, „die physische und politische Erdkunde“[417]

411 Vgl. hierzu Bialas, *Moralische Ordnungen*, 2014, S. 103 ff.

412 Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, *Neue Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen*, 1901, S. 519.

413 Ebd.

414 Ebd., S. 520.

415 Ebd.

416 Ebd. Zum Einsatz von Wandkarten vgl. Zimmer, Eva: *Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlages Schulmann 1925–1987*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017.

417 Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, *Neue Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen*, 1901, S. 521.

betreffend, sind von den Fachlehrern der Mathematik und der Geschichte durchzunehmen.
Eine fachliche Emanzipation des Erdkundeunterrichts erfolgte erst mit den Richtlinien von 1925. Darin zählte Erdkunde zu den „Kernfächern“, „die das deutsche Bildungsgut überliefern“ und „den inneren Zusammenhang der höheren Schule mit der Volksschule und der höheren Schulen untereinander“[418] ermöglichen. In der Oberstufe, die uneingeschränkt durch den erdkundlichen Fachlehrer unterrichtet wird, solle durch „die Behandlung kulturgeographischer und geopolitischer Probleme Verständnis für die Grenzen persönlichen und staatlichen Wollens und damit eine gerechte Würdigung aller menschlichen Arbeit erreicht werden“[419]. Der Gebrauch eines Lehrbuchs war, wie in den Richtlinien von 1901, auf die höheren Klassenstufen beschränkt. In der Unterstufe dürfe zur „arbeitsunterrichtlichen Auswertung“ lediglich ein „bilderreiche[s] erdkundliche[s] Lesebuch“ genutzt werden, das „bei der häuslichen Arbeit“ dazu dienen könne, „auf bestimmte Fragen die Antwort suchen zu lassen“[420]. Lehrbücher sollten auch in den höheren Klassenstufen für „häusliche Aufgaben benutzt“ werden und „zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit“ beitragen, indem die Hausaufgaben „im Klassenunterricht gebührend ausgewertet werden“[421].
Bedingt durch den je nach Klassenstufe zu behandelnden Stoff konnte die Türkei nur ab und zu Teil des Lerninhaltes sein.[422] Erstmals sollte in der Quarta ein „Ausblick auf Klein-Asien“ gegeben werden, um die „Abhängigkeit fremder Kulturen von den Lebensbedingungen der Völker in Vergangenheit und Gegenwart“[423] zu zeigen. Auch innerhalb der in der Folgestufe behandelten „Kontinente der Ostfeste: Asien, Afrika, Australien (mit Ozeanien); der Indische Ozean“ konnte die Türkei thematisiert werden. Dabei war besonders über „das Deutschtum in diesen Erdteilen“ und seine „kulturellen Tätigkeiten“[424] zu unterrichten. Beide Aspekte, die physisch-humangeografische Beschreibung der Türkei sowie die Darstellung ehemaliger und gegenwärtiger deutscher Einflusssphären, wurden dann in der Oberstufe erneut thematisiert, etwa mittels der „Auswahl von Staaten und Staatengruppen“, deren Betrachtung „unter dem Gesichtspunkt ihrer typischen Eigenart“[425] oder durch die Behandlung der „Menschenrassen“ sowie der „gegen-

418 Richert, *Richtlinien für die Lehrpläne Preußens*, 1925, S. 1.
419 Ebd., S. 20.
420 Ebd.
421 Ebd., S. 21.
422 Zu den Lehrplänen anderer Bundesstaaten, die jedoch eine parallele Struktur zu den preußischen aufweisen, vgl. Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988, S. 42 ff.
423 Richert, *Richtlinien für die Lehrpläne Preußens*, 1925, S. 61.
424 Ebd.
425 Ebd., S. 62.

wärtig auf der Erde vorhandenen kulturellen Stufen menschlichen Lebens und ihrer Abhängigkeit von der Beschaffenheit des Erdraumes“[426].
Die Behandlung der Türkischen Republik war auch im Erdkundeunterricht nach 1933 auf bestimmte Klassenstufen konzentriert. Vorgesehen waren vier Komponenten: Geopolitik, Rassenkunde, Wehrgeografie und Kolonialgeografie.[427] Deutschland sollte in der ersten, fünften und achten Klasse der höheren Schulen zentrales Thema sein, sodass die Schulbücher entsprechend gestaltet werden mussten. Auch die Konzeption der weiteren Jahrgänge war analog zum Geschichtsunterricht weitaus stärker auf Deutschland hin und am NS-Begriffsgut ausgerichtet. Folglich waren die Eingriffe in die Lehrpläne zwar von grundsätzlicher Natur, doch veränderten sich die Thematisierungen der Türkei kaum.

4.3 Kontextanalyse II – Historische Rahmung und Blickwinkel der Türkeibeobachtungen

Theodor Heuss’ Rede bei seinem Staatsbesuch als Präsident der Bundesrepublik Deutschland in der Türkischen Republik 1957 beschwört die „Bindung zwischen beiden Völkern“.[428] Die Erzählung einer ungebrochenen Freundschaft, die in den „letzten hundert Jahren, inmitten staatlicher Machtproben, als mit-ordnende Kraft“[429] gewirkt habe, zeichnet das Bild eines beständigen Verhältnisses zwischen den beiden Staaten seit Ende des Krimkrieges – an dem kein Teilstaat des späteren Deutschen Reiches beteiligt war – im Jahr 1856 über das wachsende Interesse Deutschlands am Weiterbestand des Osmanischen Reichs zur Jahrhundertwende, das militärische Bündnis und die folgende Zwischenkriegszeit bis hin zur Nachkriegsordnung nach 1945. Es ist anzunehmen, dass Heuss’ Einschätzung auch auf seinem persönlichen Engagement für das zwischenstaatliche Verhältnis fußte – er war Mitglied der Deutsch-Türkischen Vereinigung (DTV) gewesen. Demgegenüber kommen Mangold-Will und Guillemarre-Acet zu dem Schluss, dass die Zwischenkriegszeit eher von einer *Neugestaltung* der deutsch-türkischen Beziehungen gekennzeichnet war. Im Folgenden wird diese Rekonfiguration nachgezeichnet und bildet den historischen Kontext der Schulbuchanalyse. Zu betrachten ist einerseits die Restrukturierung des offiziellen diplomatischen Verhältnisses, das die Rahmung für die zeitgenössischen Türkeidiskurse schuf. Andererseits liegt der Fokus auf den gesellschaftlichen Gruppen, die sich innerhalb und auch außerhalb der gesetzten Rahmung mit der Türkei beschäftigten. Sie werden analytisch zusammengefasst als Blickwinkel der Beobachtung von Deutschland aus.

426 Ebd., S. 61.
427 Vgl. Heske, *Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*, 1988, S. 190–192, hier 192.
428 Heuss, *Erwiederung des Herrn Bundespräsidenten,* 1957.
429 Ebd. Zur Türkeireise Heuss’ vgl. Günther, Frieder: *Heuss auf Reisen. Die auswärtige Repräsentation der Bundesrepublik durch den ersten Bundespräsidenten*. Stuttgart: Steiner 2006, S. 108 ff.

Die Darstellung kontextualisiert die Schulbücher somit in Verbindung mit Grundsträngen der schulbuchexternen Türkeidiskurse, an die dann in der Analyse der Schulbücher vertiefend und kontrastierend angeknüpft wird. Der lückenhafte Forschungsstand machte es notwendig, dazu bislang unerschlossene Quellen heranzuziehen und mit der These der Neugestaltung der deutsch-türkischen Beziehungen zu verbinden.

Deutsch-Türkische Verflechtungsgeschichte

Ausgangspunkt der deutsch-türkischen Verflechtungsgeschichte nach 1918 war das Waffenstillstandsabkommen von Mudros, das die Kapitulation des Osmanischen Reiches festschrieb und die Ausweisung aller dort lebenden Deutschen – Mitglieder des Militärs wie ziviles Personal – zur Folge hatte.[430] Zudem war fraglich, ob nach den endgültigen Friedensschlüssen überhaupt noch ein osmanisch-türkisches Staatswesen bestehen werde.[431] Unabhängig davon schränkte der Vertrag von Versailles das deutsch-türkische Verhältnis ein.[432] Artikel 155 verbot Deutschland die Einmischung in Abkommen bezüglich jeglicher „Rechte, Interessen und Vorrechte […], auf welche Deutschland oder deutsche Reichsangehörige in der Türkei und in Bulgarien etwa Anspruch erheben können".[433] Die politische, wirtschaftliche und kulturelle Einflussnahme auf das Osmanische Reich wurde unterbunden, das Engagement im Orient als Teil des *Griffs nach der Weltmacht* untersagt.[434] Vielmehr musste die entstehende Weimarer Republik mit Artikel 434 die noch zu schließenden Friedensbestimmungen über das Osmanische Reich vorab anerkennen und somit der möglichen Zerschlagung des einstigen Verbündeten zustimmen.[435] Die wirtschaftliche Zusammenarbeit, deren Abbruch als besonders schmerzhaft beurteilt wurde, sollte auch über die zu leistenden Reparationszahlungen hinaus künftig verhindert werden. Nach Artikel 258 hatte Deutschland „auf jede Vertretung oder Beteiligung bei der Verwaltung und Beaufsichtigung von Ausschüssen, staatlichen Stellen und Staatsbanken und jede Vertretung oder Beteiligung bei sonstigen finanziellen und wirtschaftlichen Aufsichts- oder Verwaltungsorganisationen internationaler Art"[436] zu verzichten.

---

430 Vgl. Leonhard, Jörn: *Der überforderte Frieden: Versailles und die Welt 1918–1923*. München: Beck 2018, S. 153 ff.

431 Vgl. ebd.

432 Eine zeitgenössische Einschätzung bietet Ziemke, Kurt: *Die neue Türkei: politische Entwicklung 1914–1929*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1930, S. 259 f.

433 Gesetz über den Friedensschluß zwischen Deutschland und den alliierten und assoziierten Mächten. *Reichsgesetzblatt* 1.140 (1919), S. 687–1352, hier 915.

434 Nach Fischer, Fritz: *Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914–1918*. Königstein/Ts.: Athenäum 1967. Dazu van Laak, Dirk: *Über alles in der Welt. Deutscher Imperialismus im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Beck 2005, S. 12–15.

435 Vgl. *Gesetz über den Friedensschluß zwischen Deutschland und den alliierten und assoziierten Mächten*, 1919, S. 1315.

436 Ebd., S. 1065.

Zeitgenössisch wurde dies als „Vernichtung der in der Türkei erworbenen deutschen Wirtschaftsinteressen“ bewertet und am Prestigeobjekt deutschen Engagements im Osmanischen Reich, der Bagdadbahn, festgemacht.[437] Die Einschränkungen und Verbote betrafen nicht nur den wirtschaftlichen Bereich, auch in der Kulturpolitik und dem Militär sollten Deutsche nicht mehr die ehemals besetzten Stellen einnehmen können. Artikel 259 verpflichtete Deutschland, die türkische Währung für einen Zeitraum von zwölf Jahren zu decken.[438] Die Auswirkungen der restriktiven Bestimmungen des Abkommens von Mudros sowie des Vertrages von Versailles benennt ein Briefwechsel zwischen Staatssekretär Edgar Haniel von Haimhausen (1875–1930) und Reichsaußenminister Walther Rathenau (1867–1922) im Rahmen der Konferenz von Genua 1922:

> „Deutsche Waren dürfen nicht eingeführt werden; der deutschen Schiffahrt sind die türkischen Häfen verschlossen; deutschen Kaufleuten, wie jedem Deutschen ist das Betreten türkischen Bodens bei Gefahr der Verhaftung und unwürdiger Behandlung untersagt; der Telegrammverkehr wird vollständig verhindert. Dreieinhalb Jahre dauert dieser Zustand an.“[439]

Die Trennung der ehemaligen Verbündeten war vollständig, und „wiederholte Versuche, eine Aenderung zu erzielen, blieben erfolglos.“[440] Trotzdem bestand ein inoffizielles deutsch-türkisches Netzwerk weiter, das an die geknüpften Beziehungen anschloss.[441]

Eine halboffizielle Annäherung der Nachkriegsstaaten erfolgte erst während der Konferenz in Genua 1922. Einerseits waren dort mit Ausnahme der Vereinigten Staaten von Amerika alle am Weltkrieg beteiligten Staaten vertreten, andererseits hatten die Kemalisten zu Beginn des Jahres Siege im Konflikt mit Griechenland erzielt, und damit erschien eine Staatswerdung der Türkei möglich.[442] Auch war mit Celaleddin Arif (1875–1928) ein Vertreter Mustafa Kemals in Genua, der sich bemühte, den zeitgleich ausgehandelten Vertrag von Rapallo öffentlich zu begrüßen.[443] Zwar versuchte der türkische Gesandte, das deutsch-türkische Ver-

---

437 Ziemke, *Die neue Türkei: politische Entwicklung 1914–1929*, 1930, S. 260. Zur Bagdadbahn vgl. Fuhrmann, Malte: Die Bagdadbahn. In: *Osmanen in Hamburg – eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs*. Hrsg. von Köse, Yavuz, Hamburg: Hamburg University Press 2016, S. 91–110.

438 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 39.

439 Haniel von Haimhausen, Edgar: Haniel an Rathenau, 1922, zit. nach Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 39.

440 Ebd.

441 Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 40.

442 Zur Konferenz vgl. Fink, Carole (Hrsg.): *Genoa, Rapallo and European reconstruction in 1922*. Cambridge: Cambridge University Press 1991.

443 Vgl. Sonyel, Salâhi Ramsdan: *Turkish diplomacy 1918–1923. Mustafa Kemal and the Turkish National Movement*. London: Sage 1975, S. 132 f. Zum Vertrag von Rapallo vgl. Prudnikova, Inna:

hältnis auf eine konkretere Basis zu stellen[444], doch blieb die Regierung unter Joseph Wirth (1879–1956) bei strikter Neutralität. Dazu der Reichskanzler selbst: „Deutschlands Politik ist der Frieden. Wir haben kein Interesse an den Problemen des Orients."[445] Folglich wurden die Entwicklungen auf ehemals osmanischem Gebiet nicht kommentiert, hinzu kam der bestehende Kriegszustand zwischen der kemalistischen Bewegung und Großbritannien. Da 1921 mit dem Vertrag von Ankara Frankreich die revolutionäre jungtürkische Bewegung de facto als Regierung anerkannt hatte, bot sich für die deutsche Führung die Möglichkeit, von der Konfliktsituation zwischen den beiden alliierten Staaten zu profitieren und Revisionen des eigenen Friedensvertrages zu erreichen.[446] Die Weimarer Republik fungierte somit als „Galeriebesucher im Welttheater" und begnügte sich mit der Rolle „eines unbeteiligten, aber sehr aufmerksamen Zuschauers".[447] Dahinter stand die realpolitische Akzeptanz, dass die Außenpolitik mit dem kaiserzeitlichen Traum der Weltmachtstellung brechen musste.[448]

Deutlich aktiver am Wiederaufbau eines deutsch-türkischen Verhältnisses und an der Kreation einer russisch-türkisch-deutschen Dreiecksbeziehung beteiligte sich das deutsche Militär. Hierbei spielten persönliche Netzwerke eine Rolle, die auf deutscher Seite bei Reichsabwehrchef Hans von Seeckt (1866–1936) sowie dessen Mitarbeiter Oskar von Niedermayer (1885–1948) zusammenliefen.[449] Beide hatten während des Weltkrieges im Osmanischen Reich gedient und enge Verbindungen zur jungtürkischen Regierung gepflegt. Ohne Rücksprache mit der Regierung Wirth versuchten Seeckt und Niedermayer, eine dauerhafte Vertretung Deutschlands in Ankara zu etablieren.[450] Dieses Ansinnen scheiterte jedoch am Auswärtigen Amt (AA), welches vor der Konferenz von Lausanne 1923 aus Rücksicht auf Großbritannien jeden offiziellen Kontakt vermied.

Erst während der Konferenz fiel die Entscheidung der deutschen Regierung, wieder Gespräche mit der türkischen Regierung zu suchen.[451] Zwar nicht als offizieller

---

Rapallo und die deutsche Russlandpolitik 1922–1933. Entstehungs- und Wirkungsgeschichte eines politischen Mythos. Berlin: WVB 2014, S. 53 ff.

444 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 89.

445 Zit. nach ebd., Anmerkung 17. Vgl. dort auch zur Geschichte des Interviews, in dem die Aussage Wirths gefallen sein soll.

446 Vgl. Banken, Roland: *Die Verträge von Sèvres und Lausanne 1923. Eine völkerrechtliche Untersuchung zur Beendigung des Ersten Weltkrieges und zur Auflösung der sogenannten ‚Orientalischen Frage' durch die Friedensverträge zwischen den alliierten Mächten und der Türkei*. Berlin: LIT 2014, S. 398 f.

447 Cleemann, Paul Heinrich: Das türkische Problem. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 2 (1920), S. 5–7.

448 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 95 f.

449 Vgl. Seidt, Hans-Ulrich: *Berlin, Kabul, Moskau. Oskar Ritter von Niedermayer und Deutschlands Geopolitik*. München: Universitas 2002, S. 43 ff.

450 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 101.

451 Zur Konferenz vgl. Banken, *Verträge von Sèvres und Lausanne*, 2014, S. 377 ff.

Teilnehmer an den Verhandlungen beteiligt, versuchte das AA dennoch, mit den türkischen Unterhändlern in Kontakt zu treten. Hierzu wurden Verbindungen zu loyalen Journalisten genutzt, vor allem zu Franz Schmidt-Dumont (1882–1952), einem Schüler Carl Heinrich Beckers (1876–1933), der für die *Deutsche Allgemeine Zeitung* unter der Leitung Hans Humanns (1878–1933) von der Konferenz berichtete.[452] Humann hatte das AA bereits öffentlich kritisiert, weil es keine Position bezüglich des Orients einnehme, aber auch betont, dass „der Schlüssel zu den Verhandlungen […] auch gar nicht in Lausanne liegt, sondern anderswo, d. h. bei vertraulichen Parallel-Verhandlungen“[453]. In eigener Initiative stießen Individuen und Gruppen mit persönlichen Verbindungen in das vormalige Osmanische Reich Unterredungen an, darunter Schmidt-Dumont und Vertreter der deutsch-türkischen Wirtschaft wie Franz Johannes Günther, der ehemalige Direktor der Anatolischen Eisenbahngesellschaft.[454]
Auf Initiative des Auswärtigen Amtes wurde im Rahmen der Konferenz Legionsrat Curt Prüfer (1881–1959) beauftragt, Gespräche mit dem in Lausanne anwesenden Ministerpräsidenten Ismet Pascha über die Wiederaufnahme diplomatischer Beziehungen zu führen.[455] Prüfer formulierte einen Kompromiss, der bis 1933 Grundlage für das offizielle Verhältnis zwischen Weimarer Republik und Türkischer Republik war: Er enthielt das Versprechen, „in friedlichem wirtschaftlichen und kulturellem Austausch einander viel zu geben“[456], womit vorgebliches deutsches Desinteresse unauffällig mit einem Fortführen des Engagements im Orient verbunden werden konnte. Die Vorstellung eines Kulturaustauschs war allerdings, wie Prüfer und andere Orientalisten betonten, eine Reaktivierung kaiserzeitlicher Kulturtransferpläne von Deutschland in die Türkei und kein Austausch zwischen gleichwertigen Partnern. Dies war jedoch das Ziel der türkischen Delegation, die intensiv um formale staatliche Beziehungen warb.[457] Die deutsche Regierung ging

452 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 106. Hans Humann war als Sohn des Ingenieurs und Archäologen Carl Humann (1839−1896) im Osmanischen Reich geboren worden und verfügte über exzellente Kontakte in die Türkei.

453 Humann, Hans: Deutschland in Lausanne. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 5.2 (1923), S. 1–2, hier 2.

454 Günther war einer der ersten Wirtschaftsvertreter in der 1914 gegründeten Deutsch-Türkischen Vereinigung, vgl. Gencer, *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion*, 2002, S. 196.

455 Vgl. Becker, Winfried: *Frederic von Rosenberg (1874–1937). Diplomat vom späten Kaiserreich bis zum Dritten Reich, Außenminister der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.

456 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 28588, Aufzeichnungen Prüfers für den Reichsaußenminister, 27.7.1923, zit. nach Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 110. Im Folgenden ist das Aktenmaterial des Auswärtigen Amts, das bei Bußmann, Walter (Hrsg.): Akten zur deutschen auswärtigen Politik. 1918–1945, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1950–1995 veröffentlicht worden ist, mit dem Archivsigel und der Seitenangabe der Sammlung gekennzeichnet.

457 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 113.

einen solchen Schritt aus Rücksicht auf Großbritannien noch nicht ein. Stattdessen verwies Wilhelm Padel (1866–1950), Informant des Auswärtigen Amtes über die Konferenz, auf mögliche Anknüpfungspunkte der kaiserzeitlichen Türkeipolitik:

> „Mit Befriedigung ist festzustellen, daß die technischen Sachverständigen der türkischen Delegation zumeist nicht neue Männer, sondern bewährte des alten jungtürkischen Regimes sind. Diese gießen in den Wein der Selbsterneuerung, der in Angora jetzt alle Hirne zu benebeln scheint, das nötige Wasser, und mit ihnen können wir Deutschen uns verständigen."[458]

Die Bedenken gegenüber der kemalistischen Regierung waren verbunden mit der Überzeugung, dass deren Reformdrang enden, sich das deutsch-türkische Verhältnis wieder in das Machtgefälle der Vorkriegszeit entwickeln und somit deutsche Wünsche und Forderungen von der türkischen Regierung auch umgesetzt werden würden.[459]

Stattdessen schloss die Türkische Republik nach ihrer Gründung am 29. Oktober 1923 neben dem Deutschen Reich auch mit anderen Staaten, die nicht an der Konferenz von Lausanne beteiligt waren, Freundschaftsverträge, deren gleichlautende Formulierung die Basis für zukünftige bilaterale Zusammenarbeit bilden sollten.[460] Ein wesentliches Element der Verträge war die Aufnahme diplomatischer und konsularischer Beziehungen.[461] Entsprechend beschränkt sich der am 3. März 1924 unterzeichnete und am 16. Mai des Jahres in Kraft getretene Vertrag auf diplomatische und wirtschaftliche Konsultationen.[462] Die Suche nach einem geeigneten Botschafter stand unter wachsendem Druck der türkischen Regierung. Die Wahl fiel schließlich auf Rudolf Nadolny (1873–1953), den deutschen Vertreter in Schweden. In seiner Antrittsrede betont dieser zwar einerseits, dass er „von einem neuen Deutschland zu einer neuen Türkei" gekommen sei, doch verbleibe für die deutsche Führung die grundlegende Aufgabe, „unsere Völker in offener und ehrlicher Freundschaft und in gegenseitiger Achtung zusammenzuführen, auf daß es ihnen beiden gelinge, vorwärts und aufwärts zu schreiten zum Wohle der Menschheit"[463]. Sowohl die Erwiderung Mustafa Kemals als auch die Antrittsrede des türkischen Gesandten, Kemalettin Sami Gökçen (1884–1934),

---

458 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 78484, Aufzeichnung Padel an von Schubert, 16.12.1922, zit. nach Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 115.

459 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 115.

460 Vgl. Avci, *Türkisch-deutsche Wirtschaftsbeziehungen*, 2014, S. 72.

461 Vgl. Stresemann, Gustav: Debatte über den Reichshaushalt für 1924. In: *Stenographische Protokolle des Reichstags*. Hrsg. vom Reichstag des Deutschen Reiches, 1924, S. 12523.

462 Vgl. Bekanntmachung über den am 3. März 1924 in Angora unterzeichneten deutsch-türkischen Freundschaftsvertrag. *Reichsgesetzblatt* 8.10 (1926), S. 175–176.

463 Zur Wiederaufnahme der deutsch-türkischen Beziehungen. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 6.7 (1924), S. 83–84, hier 83.

zeugen jedoch von der Veränderung der deutsch-türkischen Beziehungen. Beide betonten zwar den „Fortbestand der freundschaftlichen Gefühle", doch erscheint der Begriff der „Freundschaft" als neue, rationale Formel der türkischen Außenpolitik gegenüber anderen Staaten.[464] Die deutsche Illusion einer besonders engen emotionalen und auch im Vergleich mit anderen Europäern exklusiven Beziehung wurde, begünstigt durch eine personelle Kontinuität deutscher Akteure, von der türkischen Diplomatie gestärkt, aber als Neuordnung *ohne* eine exklusive Verbindung verstanden.[465]

Ab 1924 gab es somit offizielle deutsch-türkische Beziehungen. Für deren Ausgestaltung knüpfte das Auswärtige Amt an die in der Kaiserzeit eingerichtete spezielle Referentenstelle an.[466] Im Zuge der Reformbestrebungen unter Edmund Schüler (1873–1952) wurden die Belange der Türkei zunächst von der Abteilung III, geleitet von Karl Edler von Stockhammern (1869–1928), bearbeitet; sie war für Südosteuropa zuständig.[467] Zum 1. Januar 1922 erfolgte eine Neueinteilung der Ländergruppen, wobei dem Orient einschließlich der Türkei in Abteilung III Großbritannien, der Commonwealth, die USA, Lateinamerika, die Kolonialabteilung sowie das Kriegsschuldreferat zugeordnet wurden.[468] Zum einen bedeutete diese Neueinteilung eine Verortung der Türkei im „Vorderen Orient" und nicht als Teil der europäischen Staaten. Zum anderen verdeutlichte sich hier die Fokussierung auf Großbritannien, an dessen Haltung die eigene Türkeipolitik angelehnt blieb. Neben der allgemeinen außenpolitischen Ausrichtung war die personelle Besetzung der Abteilung III und des dort angesiedelten Türkeireferats mitentscheidend für die deutsche Türkeipolitik. Die Leitung der Abteilung unterlag zunächst Carl von Schubert (1882–1947), der ab 1924 Staatssekretär unter Gustav Stresemann (1878–1929) und dessen Vertrauter war.[469] Für Schubert lag das oberste Ziel deutscher Außenpolitik in der Verständigung mit Großbritannien. Unter dieser Prämisse wollte er das deutsch-türkische Verhältnis jedoch nicht opfern, sondern auf eine Annäherung zwischen Großbritannien und der Türkei hinwirken, an deren Ende eine britisch-deutsch-türkische Zusammenarbeit stehen sollte.[470] War die Türkei für Schubert somit zumindest Bestandteil der außen-

---

464 Ebd., S. 84. Dazu Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 129 f.

465 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 129.

466 Vgl. Krüger, Peter: *Die Außenpolitik der Republik von Weimar*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985, S. 89 ff.

467 Vgl. Doss, Kurt: *Das deutsche Auswärtige Amt im Übergang vom Kaiserreich zur Weimarer Republik: die Schülersche Reform*. Düsseldorf: Droste 1977, S. 215 f.

468 Vgl. Düwell, Kurt: *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik: 1918–1932. Grundlinien und Dokumente*. Köln: Böhlau 1976, S. 78 ff.

469 Vgl. Krüger, *Die Außenpolitik der Republik von Weimar*, 1985, S. 150, Anmerkung 145.

470 Großbritannien agierte zunächst als Unterstützer des Sultanats während der Türkischen Revolution, zudem war der Besitz des Gebietes um Mossul bis 1926 strittig. Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 182.

politischen Konzeption, rückte sie für seinen Nachfolger Walter De Haas (1864–1931) bis 1930 stark in den Hintergrund.[471] Aus der Korrespondenz von De Haas und Botschafter Nadolny wird deutlich, dass beide sehr unterschiedliche Ansätze hinsichtlich der Rolle der Türkei verfolgten.[472] Während Nadolny das wirtschaftliche und kulturelle Engagement ausbauen wollte, lehnte De Haas einen Eingriff in der Türkei ab und hielt sie auch als wirtschaftlichen Partner für entbehrlich. Neben dem Botschafter versuchten auch Mitarbeiter De Haas', dessen Einschätzung der Türkei zu ändern. Sowohl der Leiter der Unterabteilung 2 „Orient", Herbert von Richthofen (1879–1952), als auch die Türkeireferenten Wilhelm Padel und Kurt Ziemke (1888–1965) hatten im Gegensatz zu De Haas persönliche Erfahrungen im Osmanischen Reich gesammelt und sich als „Orient-Experten" im diplomatischen Dienst bewährt. Beide Türkeireferenten verfolgten eine auf Kontinuität ausgerichtete Haltung gegenüber der Türkei, die sich vor allem gegen eine Überhöhung der Türkei als Vorbild wandte und die Verherrlichung der dortigen Republik ablehnte.[473] Entsprechend blieb die ausgesprochene Zurückhaltung in der deutschen Türkeipolitik bestehen, was aber zur allgemeinen Konsolidierung der Außenpolitik unter Stresemann passte. Der Bruch mit der Orientpolitik des Kaiserreichs war manifest, allerdings mit der Einschränkung, dass zwar personell versucht wurde, die Defizite des Kaiserreichs zu vermeiden und die Stellen mit außenpolitischen Spezialisten zu besetzen, allerdings waren infrage kommende Personen vor 1918 sozialisiert und bereits im Auswärtigen Dienst eingesetzt worden; und diese hegten weiterhin die Vorstellung einer dominanten Stellung des Deutschen Reiches in der Türkei, was nach einem Ausgleich mit Großbritannien und der Wiederaufnahme unter die Großmächte erneut verstärktes wirtschaftliches und kulturelles Engagement bedeutet hätte. Da diese Vorstellung eine Illusion blieb, stagnierten auch die deutsch-türkischen Beziehungen.

Ab 1930 blieb das Türkeireferat schließlich unbesetzt. Stattdessen bearbeiteten Hans Heinrich Dieckhoff (1884–1952), Nachfolger von De Haas, und dessen Stellvertreter Prüfer die Belange der Türkei, beide mit persönlicher Erfahrung im Osmanischen Reich.[474] Wichtigstes Ereignis bis 1933 war die Aufnahme der Türkischen Republik in den Völkerbund am 18. Juli 1932 (was der Weimarer Republik schon am 8. September 1926 gestattet worden war).[475] Bereits 1929, während der Europa-Reise des türkischen Außenministers Tevfik Rüştü Aras (1883–1972),

471 Vgl. Krüger, Peter: Struktur, Organisation und außenpolitische Wirkungsmöglichkeiten der leitenden Beamten des Auswärtigen Dienstes 1921–1933. In: *Das Diplomatische Korps: 1871–1945*. Hrsg. von Schwabe, Klaus, Boppard am Rhein: Boldt 1985, S. 101–170, hier 130.

472 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 183.

473 Vgl. ebd., S. 188.

474 Vgl. Taschka, Sylvia: *Diplomat ohne Eigenschaften? Die Karriere des Hans Heinrich Dieckhoff (1884–1952)*. Stuttgart: Steiner 2006, S. 42 ff.

475 Vgl. Wintzer, Joachim: *Deutschland und der Völkerbund 1918–1926*. Paderborn: Schöningh 2006.

die diesen zwischen dem 20. und 25. April auch nach Berlin führte, fanden Verhandlungen über die Aufnahme der Türkei statt.[476] Der Besuch selbst, den Rüştü in Begleitung seiner Familie unternahm, war die erste Kontaktaufnahme auf höchster diplomatischer Ebene zwischen Deutschland und der Türkei seit dem letzten Besuch Kaiser Wilhelms II. 1917 in Konstantinopel.[477] Die Zusammentreffen zwischen Rüştü und seinem deutschen Amtskollegen Stresemann waren ein erster Höhepunkt der deutsch-türkischen Beziehungen, allerdings offenbarten sie auch deren Veränderungen und Brüche. Rüştü und seine Familie traten betont als Vertreter der kemalistischen Reformbestrebungen auf, indem sie in Habitus und Präsentation den deutschen Gastgebern das von Mustafa Kemal gewünschte Bild der Europäisierung boten.[478] Der Wandel wird daran deutlich, dass sich Botschafter Nadolny im Vorfeld zu dem Hinweis genötigt sah, dass „die Türken den größten Wert darauf legen, nicht mehr als Exoten, sondern als Europäer behandelt zu werden"[479]. Der Hinweis deutet die Gefahr der Fortführung dieser Zuschreibungspraxis an. Gleichwohl verharrte auch Nadolny in den Vorstellungen der Kaiserzeit, etwa wenn er den Besuch als türkische Reaktion auf den Niedergang des Osmanischen Reiches beurteilte.[480]

Als zweiter Aspekt der Veränderungen lässt sich die inhaltliche Ausrichtung der Gespräche festhalten. Die deutsche Seite sprach nahezu ausschließlich wirtschaftliche Angelegenheiten an; für Rüştü standen die Ausgestaltung der weiterhin bestehenden Reparationsleistungen, die symbolisch-politische Bedeutung der Zusammenkunft, die Werbung für das politische Konzept der Türkischen Republik sowie die Unterstützung für deren Bewerbung um einen Sitz im Völkerbund im Vordergrund.[481] Dieses Ansinnen war für den „Verständigungsrevisionismus Stresemannscher Prägung" aufgrund des britischen Misstrauens gegenüber einer erneuten deutsch-türkischen Allianz kaum zu unterstützen, wenngleich es hinsichtlich des Rats des Völkerbundes als eine mögliche taktische Komponente in Abstimmungen erörtert wurde.[482] Die Machtverhältnisse im Völkerbund be-

---

476 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 222.

477 Über diesen letzten Besuch entstand ein dreißigminütiger Propagandafilm, in welchem neben Wilhelm II. auch Sultan Mehmed V. und der osmanische Kriegsminister Enver Pascha auftreten. Vgl. Will, Alexander: *Kein Griff nach der Weltmacht. Geheime Dienste und Propaganda im deutsch-österreichisch-türkischen Bündnis 1914–1918*. Köln: Böhlau 2012.

478 Vgl. Berger, Lutz: ‚Der beste Führer im Leben ist die positive Wissenschaft'. Atatürk und Europa. In: *Die Türkei, der deutsche Sprachraum und Europa. Multidisziplinäre Annäherung und Zugänge*. Hrsg. von Arntz, Reiner, et al., Köln: Böhlau 2014, S. 129–142; Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 171 ff.

479 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 78525, Nadolny an Richthofen, 13.04.1929, zit. nach Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 171.

480 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 174.

481 Vgl. ebd., S. 222.

482 Vgl. Rödder, Andreas: *Stresemanns Erbe: Julius Curtius und die deutsche Außenpolitik 1929–1931*. Paderborn: Schöningh 1996, S. 275; Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 222.

stimmten demnach Ende der 1920er-Jahre die deutsche Sicht auf das Verhältnis zur Türkei, wobei die Außenpolitik nach dem Tode Stresemanns im Oktober 1929 und der Einrichtung der Präsidialkabinette unter Heinrich Brüning (1885–1970) ab März 1930 von einer wachsenden Skepsis gegenüber der Institution selbst geprägt war. Das neue Personal um Außenminister Julius Curtius (1877–1948) mit den Abteilungsleitern Ernst von Weizsäcker (1882–1951) und Bernhard Wilhelm von Bülow (1885–1936) sah die Möglichkeit, die türkische Aufnahme für die deutsche Forderung nach Wiederaufnahme in den Kreis der Großmächte einzusetzen.[483] Die bereits unter Stresemann vage angedachte Instrumentalisierung der Türkei als Juniorpartner zur Beeinflussung des Abstimmungsverhältnisses zeigt, dass ihr gegenüber weiterhin ein Superioritätsanspruch bestand, führte aber auch dazu, dass die deutsche Außenpolitik nun offen für eine Aufnahme eintrat. Der deutsche Vertreter beim Völkerbund, Otto Göppert (1872–1943)[484], äußerte in der deutschen Einladungsrede an die Türkei, dass

> „die bisherige Abwesenheit der Türkei von Genf eine empfindliche Lücke im Völkerbund bedeutet habe, denn die Türkei sei unter der weisen Führung ihres berühmten Staatsoberhauptes ganz besonders befähigt, am Friedenswerk des Völkerbundes mitzuarbeiten. Deutschland sei vor allem deshalb glücklich, sich der Einladung anzuschließen, da sich diese Einladung *an einen alten und treuen Freund Deutschlands* richte."[485]

Es gab gewissermaßen einen Wandel des Sagbaren. Die emotionale Verbundenheit mit der Türkei wurde wieder politische Praxis und die Berichterstattung positiv.[486] Auch an anderer Stelle zeigt sich der der Türkei beigemessene machtstrategische Wert. Auf den „Europaplan", im Frühjahr 1930 vorgeschlagen durch den französischen Ministerpräsidenten Aristide Briand, reagierte die deutsche Seite ablehnend.[487] Im Antwortmemorandum begrüßte sie den Vorschlag zwar „mit Genugtuung", doch forderte sie auch: „Ein europäisches Programm müßte daher materiell und geographisch so elastisch wie möglich gestaltet werden. Auch der Ausschluß solcher europäischen Länder, die nicht dem Völkerbund angehören, wie Rußland und die Türkei, widerspräche der bisher mit Recht geübten

483 Vgl. Rödder, *Stresemanns Erbe*, 1996, S. 178.

484 Göppert trat auf in Abwesenheit des Außenministers, seit 1932 Konstantin von Neurath. Er war während des Krieges im Auswärtigen Amt für den Konflikt zwischen Osmanen und Armeniern zuständig, vgl. Aschke, Mandred: Christliche Ethik und Politik. Johannes Lepsius über die Gebote der Bergpredigt und die legitimen sozialen Ordnungen. In: *Johannes Lepsius – eine deutsche Ausnahme. Der Völkermord an den Armeniern, Humanitarismus und Menschenrechte*. Hrsg. von Hosfeld, Rolf, Göttingen: Wallstein 2013, S. 69–94, hier 70.

485 Der Eintritt der Türkei in den Völkerbund. *Berliner Börsen-Zeitung*, 7.7.1932. Herv. im Original.

486 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 225.

487 Vgl. Knipping, Franz: *Deutschland, Frankreich und das Ende der Locarno-Ära: 1928–1931*. München: Oldenbourg 1987, S. 155 ff.

Praxis.“[488] Das Anliegen nutzt die Lage der Türkei (und Russlands), um weitere Gespräche und Verhandlungen über Briands Vorschlag erheblich zu erschweren, ohne sie offen abzulehnen. Hinzu tritt, dass die Türkei als europäischer Staat angesprochen wird, der an paneuropäischen Ideen beteiligt werden müsse. Hier ist deutlich dokumentiert, wie weit sich die Außenpolitik von den Grundsätzen Stresemanns entfernt hatte. Das ostentative Eintreten für politische Ziele der Türkei wäre in den 1920er-Jahren nicht denkbar gewesen, etablierte sich nun aber als eine Konstante, begünstigt dadurch, dass sich die türkische Außenpolitik gegen Ende des Jahrzehnts gegenüber den Westmächten öffnete und eine gewisse Loslösung von ihrem wichtigsten Bündnispartner, der Sowjetunion, anstrebte.[489] Gleichzeitig stellte die Türkei eine neue Strategie für den Balkan auf und trat in engen Kontakt mit dem faschistischen Italien.[490]
Die offiziellen deutsch-türkischen Beziehungen während der Weimarer Zeit lassen sich somit in drei Phasen einteilen: die direkte Nachkriegszeit mit dem Verbot der Wiederaufnahme gegenseitiger Außenpolitik, die distanzierte Position gegenüber der Türkei unter Stresemann sowie das verstärkte Eintreten für türkische Interessen aus machtstrategischen Erwägungen unter dessen Nachfolgern. Bemerkenswert stabil entwickelten sich in diesem Zeitraum die wirtschaftlichen Verbindungen, die schließlich zu einem Hauptelement nationalsozialistischer Türkeipolitik werden sollten. Bezog die Türkei 1924 erst 13 Prozent ihrer Importe aus Deutschland, wuchs dessen Anteil auf 23 Prozent 1932 und erreichte 1936 46 Prozent.[491] Allerdings bedeutete die wachsende wirtschaftliche Abhängigkeit der Türkei keine politische Annäherung, mit der das Bündnis des Ersten Weltkriegs wiederbelebt worden wäre. Die nationalsozialistische Türkeipolitik war stark an wirtschaftlichen Kriterien orientiert und ging mit der angestrebten Neuausrichtung der deutschen Wirtschaft auf zukünftige militärische Konflikte einher.[492] Ein Element war der von Reichsbankpräsident Hjalmar Schacht (1877–1970) federführend gestaltete „Neue Plan“, welcher die ab Mitte der 1930er-Jahre heikle Devisenlage Deutsch-

488 Bußmann (Hrsg.): *Akten der deutschen auswärtigen Politik: 1918–1945. B, XV*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980, S. 329 f.

489 Vgl. Hale, William: *Turkish foreign policy since 1774*. London: Rutledge 2013, S. 59 f. Zur Beurteilung von Europa in der türkischen Politik vgl. Barlas, Dilek; Güvenç, Serhat: Turkey and the Idea of the European Union in the Interwar Years. *Middle Eastern Studies* 45.3 (2009), S. 425–446.

490 Vgl. Barlas, Dilek: Turkish Diplomacy in the Balkans and the Mediterranean. Opportunities and Limits for Middle-power Activism in the 1930s. *Journal of Contemporary History* 40.3 (2005), S. 441–464, hier 444 f.

491 Vgl. Güçlü, *Turkish-German Relations*, 1999, S. 49–53. Ihrig gibt sogar 50 Prozent als deutschen Ursprungs an, vgl. Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 213.

492 Vgl. Banken, Ralf: Die wirtschaftspolitische Achillesferse des ‚Dritten Reiches‘: Das Reichswirtschaftsministerium und die NS-Außenwirtschaftspolitik 1933–1939. In: *Das Reichswirtschaftsministerium in der NS-Zeit. Wirtschaftsordnung und Verbrechenskomplex*. Hrsg. von Ritschl, Albrecht, Berlin: de Gruyter Oldenbourg 2016, S. 111–232.

lands beheben sollte und stark auf die Beziehungen zur Türkei einwirkte.[493] Der ambitionierte Vorstoß der kemalistischen Regierung, das Land zu industrialisieren und wirtschaftlich zu modernisieren, benötigte die entsprechende Technik; die deutsche Wirtschaft konnte im Gegenzug auf die Rohstoffe in der Türkei zurückgreifen.[494] Das Interesse deutscher Firmen an diesen Ressourcen, gepaart mit der Erinnerung an den wirtschaftlichen Einfluss Deutschlands vor und während des Ersten Weltkriegs, wurde nun durch die politische Ausrichtung konkret gefördert. Bereits 1934, im Jahr des Inkrafttretens des „Neuen Plans", besuchte eine Abordnung der Firma Krupp die Türkei.[495] Das Ergebnis des Besuchs war ein Kredit für die Regierung in Ankara mit langer Laufzeit, durch welchen deutsche Industrieprodukte, besonders für den Ausbau der Bahninfrastruktur, erworben werden konnten. Zusätzlich wurde das Deutsche Reich zu einem Hauptabnehmer für türkische Agrarerzeugnisse.[496]

Die Verzahnung beider Ökonomien war allerdings kein Ergebnis einer Intensivierung der deutschen Türkeipolitik; der kontinuierliche Anstieg der deutschen Exporte seit den zwanziger Jahren deutet vielmehr darauf hin, dass neben den militärischen Kooperationsversuchen unter Seeckt vor allem die Wirtschaftsbeziehungen Kontinuitäten aufwiesen.[497] Entsprechend gestaltete sich die Neuausrichtung der deutschen Türkeipolitik nach 1930 mit dem deutsch-türkischen Handelsvertrag vom 27. Mai des Jahres als Grundlage wachsender wirtschaftlicher Verzahnung während der nationalsozialistischen Herrschaft.[498] Hier und da ist von einem deutschen Berater im türkischen Wirtschaftsministerium ab Februar 1935 die Rede.[499] Sicher tätig war dort ab 1935 der vormalige SPD-Reichstagsabgeordnete Fritz Baade (1893–1974).[500] Er steht exemplarisch für eine der beiden Gruppen deutscher Experten, die in den dreißiger Jahren in der Türkei aktiv waren: zum einen Exilanten wie Baade, die vor der politischen und religiösen Verfolgung fliehen mussten, zum anderen von der Türkei eingeladene Wissenschaftler, die das kemalistische Modernisierungsprogramm unterstützen sollten. Die „technokratische Orientierung" der türkischen Regierung führte dazu, dass die Türkei zwar auch ein Zufluchtsland für Verfolgte war, aber die Zusammensetzung der

---

493 Vgl. ebd., S. 118 ff.

494 Güçlü, Yücel: Turkish-German relations on the eve of world war two. *Turkish Studies* 1.2 (2000), S. 73–94, hier 75.

495 Vgl. ebd.

496 Vgl. Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 213.

497 Vgl. Naumann, Wolf-Orland: *Die politischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei: 1923–1935*. Berlin: Humboldt-Universität 1993.

498 Der Vertrag wurde am 26. Juli vom deutschen Reichstag ratifiziert. Vgl. Gesetz über den deutsch-türkischen Handelsvertrag. *Reichsgesetzblatt* 12 (1930), S. 1026–1063.

499 Vgl. Güçlü, *Turkish-German Relations*, 1999, S. 51; Güçlü, *Turkish-German relations on the eve of world war two*, 2000, S. 75.

500 Vgl. Paul, Hans-Holger: *Inventar zu den Nachlässen der deutschen Arbeiterbewegung. Für die zehn westdeutschen Länder und West-Berlin*. München: Saur 1993, S. 21.

dortigen deutschen Kolonie ein absurdes Spektrum bot, vom nationalsozialistischen Parteimitglied bis zum in die Flucht getriebenen deutschen Juden.[501] Die neuere Forschung vertritt die Auffassung, dass die Türkei keine frontal gegen das Hitlerregime gerichtete Politik betrieb und so zu einem sicheren Ziel für Geflüchtete geworden wäre.[502] Allerdings wird auch klar, dass eine gesteuerte Einflussnahme des Hitlerregimes auf die Türkische Republik nicht gelang. Vielmehr begann der (erneute) Anwerbeprozesse von Experten bereits während der Weimarer Zeit und wurde durch die Aufnahme von Geflüchteten verstärkt. Gleichwohl nutzte der NS-Staat die Wissenschaftler vor Ort nach Möglichkeit als Repräsentanten erfolgreicher deutscher Kulturpolitik. Der wachsende wirtschaftliche Einfluss des Deutschen Reiches ging hauptsächlich aus der für die Türkei günstigen Situation hervor, dass Deutschland als Abnehmer türkischer Rohstoffe auftrat.

Für das NS-Regime war die türkische Freundschaft mit der Sowjetunion problematisch. Während Hitler ein wohlwollendes Zeitungsinterview gab[503], wies die türkische Regierung das von Alfred Hugenberg (1865–1951) verfasste Memorandum mit seiner anti-sowjetischen Stoßrichtung zurück.[504] Eine stärkere wirtschaftliche Verbindung war beiderseits gewünscht; das Wiederaufleben eines deutsch-türkischen Bündnisses lag jedoch in weiter Ferne. Lakonisch kommentiert Fabricius diesen Zustand: „Tevfik Rüştü findet seine [eigene Außen-]Politik ausgezeichnet“[505]. Demgegenüber verblieb die nationalsozialistische auf wirtschaftspolitischer Grundlage.[506] Ausdruck fand dies im Abschluss eines am 15. April 1935 unterzeichneten Wirtschaftsabkommens, welches den bestehenden Vertrag von 1930 erweiterte.[507]

Die Verhandlungen über das Abkommen fielen in einen Zeitraum personeller Umstrukturierungen. Nach Ankara wurde Friedrich von Keller (1873–1960) als deutscher Vertreter berufen, und in Berlin folgte auf Kemalettin Sami Gökçen, der im Mai 1934 gestorben war, Mehmed Hamdi Arpag (1880–1955) nach. Gleichzeitig begann der nationalsozialistische Staat mit der Wiedereinführung der Wehrpflicht die ersten Schritte zur Umsetzung der zunächst revisionistisch gegen

---

501 Bozay, Kemal: *Exil Türkei: Ein Forschungsbeitrag zur deutschsprachigen Emigration in die Türkei (1933 – 1945)*. Münster; Hamburg: Lit 2001, S. 97 ff.

502 Vgl. Guttstadt, *Die Türkei, die Juden und der Holocaust*, 2009; Dalaman, Cem: *Die Türkei in ihrer Modernisierungsphase als Fluchtland für Deutsche Exilanten*. Berlin: 2001, S. 7.

503 Vgl. ebd., S. 2.

504 Vgl. Glaesner, Heinz: *Das Dritte Reich und der Mittlere Osten. Politische und wirtschaftliche Beziehungen Deutschlands zur Türkei 1933–1939, zu Iran 1933–1941 und zu Afghanistan 1933–1941*. Würzburg: 1976, S. 25.

505 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 8636/E 604 937–41, Botschaftsrat Fabricius (z. Z. Therapia) an das Auswärtige Amt, 07.08.1933.

506 Vgl. Krecker, Lothar: *Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg*. Frankfurt am Main: Klostermann 1964, S. 23.

507 Vgl. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 5667/H 013 612–14, Aufzeichnung von K[roll]?, 12. April 1935, S. 46.

den Versailler Vertrag, dann expansionistisch gegen die umliegenden Staaten ausgerichteten Politik.[508] Besonders das Ausgreifen auf das verbliebene tschechische Gebiet 1939 belastete die deutsch-türkischen Beziehungen bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs zusehends.[509]

Doch bereits zuvor, nach dem erfolgten Bruch des Vertrages von Locarno durch die Wiederbesetzung der entmilitarisierten Zone am Rhein, unternahm das Deutsche Reich ab 1936 weitere Schritte zur Ausführung der nationalsozialistischen Expansionspläne.[510] Die türkische Reaktion fiel deutlich zurückhaltender aus als bei der Wiedereinführung der Wehrpflicht im Jahr zuvor. Keller telegrafiert über ein Gespräch mit Numan Menemencioğlu (1891–1958), den Generalsekretär im türkischen Außenministerium, dass der „wesentliche Gesichtspunkt für [die] Türkei [die] Erhaltung [des] Weltfriedens" sei, wofür die „Auflösung des Locarnovertrages jedenfalls auf den ersten Blick Gefahr bedeute".[511] Auch in wieder aufgenommenen Gesprächen über die Entwicklung der deutsch-türkischen Wirtschaft wird die Skepsis deutlich, welche die türkische Regierung hinsichtlich der zunehmenden Macht des Deutschen Reiches entwickelte. Wiederum Menemencioğlu führte gegenüber der deutschen Delegation im April 1936 aus, dass „Deutschland im Zug seiner Balkanpolitik in der Türkei wirtschaftlich zu stark geworden sei" und diese „das bisherige Volumen des beiderseitigen Warenaustausches nur aufrechthalten" könne, wenn „Deutschland einen Teil seiner Verpflichtungen aus der Wareneinfuhr in Devisen bezahle" oder der Handel eingeschränkt werde.[512] Die Türkei versuchte, die dominierende Stellung des Deutschen Reichs im türkischen Außenhandel zu reduzieren und das entstandene Abhängigkeitsverhältnis zu verringern. Ein dritter Konfliktpunkt erwuchs aus der enger werdenden Zusammenarbeit zwischen nationalsozialistischem Deutschland und faschistischem Italien.[513]

---

508 Vgl. Wolz, Alexander: Rippentrop und die deutsche Außenpolitik 1934–1936. *Historische Zeitschrift* 300.2 (2015), S. 374–415, hier 393; Hildebrand, Klaus: *Das vergangene Reich. Deutsche Außenpolitik von Bismarck bis Hitler 1871–1945*. Stuttgart: Deutsche-Verlagsanstalt 1995, S. 593 ff.; Wette, Wolfram: *Militarismus in Deutschland. Geschichte einer kriegerischen Kultur*. Darmstadt: Primus 2008, S. 178 f.

509 Vgl. Krecker, *Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg*, 1964, S. 20.

510 Vgl. Braubach, Max: *Der Einmarsch deutscher Truppen in die entmilitarisierte Zone am Rhein im März 1936. Ein Beitrag zur Vorgeschichte des Zweiten Weltkrieges*. Köln: Westdeutscher Verlag 1956; Wolz, Alexander: Das Auswärtige Amt und die deutsche Entscheidung zur Remilitarisierung des Rheinlands. *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 63.4 (2015), S. 487–512.

511 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 6710/E 506 313–15, Der Botschafter in Ankara von Keller an das Auswärtige Amt, 07.03.1936, S. 36–38, hier 37.

512 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 5667/H 013 553–63, Der Botschafter in Ankara von Keller und Ministerialrat Wucher (Reichsfinanzministerium, z. Z. Ankara) an das Auswärtige Amt, 20.04.1936, S. 418–423, hier 419.

513 Vgl. Lückerath, Carl August; Schröder, Josef (Hrsg.): *Hitler und Mussolini. Aspekte der deutsch-italienischen Beziehungen 1930–1943*. Gleichen: Muster-Schmidt 2007, S. 121 f.

Beide Staaten äußerten übereinstimmend Vorbehalte gegenüber dem Abkommen von Montreux, das 1936 die Hoheitsverhältnisse am Bosporus neu regeln sollte. Sie versuchten, eine gesonderte Lösung mit der Türkei herbeizuführen. Durch die Verzahnung der türkischen Wirtschaft mit der deutschen und die geografische Nähe zu Italien wurde eine Annäherung der beiden Staaten für die politische Flexibilität der Türkei problematisch. Die türkische Regierung ließ daher verlauten, dass sie, „wenn Deutschland […] mit Italien Sonderabmachungen über [das] gegenseitige politische Verhältnis treffe, ohne der Türkei Analoges anzubieten, entschiedenen Kurs auf französisch-russische Seite nehmen würde“[514].
Die deutsche Außenpolitik versuchte, ihrem Selbstverständnis als europäische Großmacht folgend, Einfluss auf Entwicklungen in der Türkei zu nehmen. Allerdings sollte ein angestrebtes bilaterales Abkommen erst nach Abschluss der deutsch-britischen Verhandlungen über eine Erweiterung des Flottenabkommens von 1935 sowie in enger Absprache mit der italienischen Regierung erfolgen.[515] Infolge der sich verändernden außenpolitischen Entwicklungen sank die Bedeutung des Meerengen-Abkommens stetig, sodass zwar Italien beitrat (2. Mai 1938), die deutsche Regierung jedoch erklären ließ: „Hiermit besteht auch an der Fortsetzung des inzwischen über den dortigen Marineattaché geführten Gesprächs über den Meerengenvertrag [mit Ankara] kein weiteres Interesse.“[516]
Trotz der politischen Spannungen versuchten beide Regierungen, die engen Wirtschaftsbeziehungen fortzuführen. Ziel der türkischen Delegation war eine Vereinbarung, die eine Schieflage zwischen Import- und Exportvolumen verhindern sollte.[517] Für die deutsche Seite hingegen lag der Fokus darauf, die „wirtschaftliche Bindung an Deutschland“ zu vertiefen und hierdurch „die Stärkung unseres politischen Einflusses in der Türkei“[518] zu erreichen. Während außenpolitisch die Bedeutung der Türkei für das Deutsche Reich sank, bestand das Interesse der Wirtschaft, den Rückgang politischen Einflusses durch eine weitere Stärkung der außenwirtschaftlichen Verzahnung auszugleichen. Die Tendenz der nationalsozialistischen Politik wird anhand eines Gesprächs zwischen dem neu ernannten Außenminister Joachim von Ribbentrop (1893–1946) und dem Delegationsfüh-

514 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 3494/E 019 785, Der Botschafter in Ankara von Keller (z. Z. Tarabya) an das Auswärtige Amt, 04.08.1936, S. 805.

515 Vgl. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 2128/463410–415, Der Leiter der Politischen Abteilung an die Botschaft in Ankara, 16.07.1937, S. 593–596, hier 593; Dazu Dülffer, Jost: *Weimar, Hitler und die Marine. Reichspolitik und Flottenbau 1920–1939*. Düsseldorf: Droste 1973, S. 391–418.

516 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 2129/464303, Auswärtiges Amt an die Botschaft in Rom, 29.04.1938, S. 605–606. Auch die türkische Regierung legte juristische Bedenken vor, die gegen den Abschluss eines derartigen Vertrages sprachen. Vgl. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 96/107729–733, Aufzeichnungen Ribbendrop, 07.07.1938, S. 693–694.

517 Vgl. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 96/107691–696, Aufzeichnungen Clodius, 29.06.1938, S. 607–609, hier 608.

518 Ebd., S. 609.

rer Menemencioğlu deutlich.[519] So war es nach den Vorstellungen Ribbentrops „für die Türkei nicht schwierig", eine Erklärung abzugeben, nach welcher „die Türkei in der Zukunft keine neuen Abkommen ohne Deutschland abschließen werde"[520]. Er habe auch wenig Verständnis dafür, dass die Türkei eine Verständigung nach deutschen Vorstellungen mit juristischen Bedenken ablehne. Wenn allerdings die „Montreux-Frage in Ordnung gebracht werden könnte", dann werde das „deutsch-türkische Verhältnis recht entwicklungsfähig"[521] sein; zudem sei „ein weiterer Ausbau der deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen von Vorteil für beide Länder".[522]

Die nationalsozialistische Türkeipolitik bis zum Sommer 1938 zeigt somit zum einen eine Kontinuität der wirtschaftlichen Verflechtung, die bereits in den zwanziger Jahren eingesetzt hatte. Zum anderen werden imperialistische Denkmuster wieder deutlich, wonach das Deutsche Reich den Anspruch vertrat, an der außenpolitischen Entscheidungsfindung der Türkei maßgeblich beteiligt zu werden. Deren Regierung hingegen war bemüht, trotz der ökonomischen Anbindung an das Deutsche Reich die eigene außenpolitische Flexibilität zu erhalten. Mit dem territorialen Ausgreifen Deutschlands auf Österreich und die Tschechoslowakei sowie der italienischen Annexion Albaniens verschärften sich die Spannungen zwischen der Türkei und den Achsenmächten.

Der Wandel der deutsch-türkischen Beziehungen, an deren Ende die türkische Regierung ein defensives Bündnis sowohl mit Frankreich als auch mit England eingegangen sein sollte, wird davon untermalt, dass in dieser entscheidenden Phase der deutsche Botschafterposten in Ankara vakant war. Keller wurde am 20. November 1938 in den Ruhestand versetzt, und erst am 27. April 1939, mehr als fünf Monate später, traf mit Franz von Papen dessen Nachfolger in der Türkei ein.[523] Hans Kroll (1898–1967), Geschäftsträger der Botschaft, telegrafierte, die Türkei sehe ein, dass „nunmehr in Beziehungen Großdeutschlands zu dem Balkan [eine] neue Phase" anbreche und sie bereit sei, „aktiv daran mitzuwirken, daß der Balkan als eine *entité géographique et économique* mehr noch als bisher wirtschaftliches Hinterland Deutschlands werde"[524]. Von türkischer Seite bestand demnach noch

519 Vgl. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 96/107729–733, Aufzeichnungen Ribbendrop, 07.07.1938, S. 693–694.

520 Ebd., S. 693

521 Ebd., S. 694.

522 Ebd.

523 Vgl. Krecker, *Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg*, 1964, S. 27. Papen war während des Ersten Weltkriegs als Soldat im Osmanischen Reich tätig gewesen und rühmte sich der persönlichen und vermeintlich intensiven Bekanntschaft mit der Spitze der türkischen Regierung. Zu Papen vgl. Möckelmann, Reiner: *Franz von Papen. Hitlers ewiger Vasall*. Mainz: Von Zabern 2016, S. 46 f.

524 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 7634/E545484, Kroll an das Auswärtige Amt, 18.03.1938, S. 27.

die Hoffnung, den territorialen Status des Balkans aufrecht erhalten zu können, selbst unter der Bedingung einer deutschen wirtschaftlichen Okkupation. Die italienische Invasion in Albanien ab dem 7. April 1939 und deren Unterstützung durch das Deutsche Reich bedeutete jedoch den Wendepunkt in der türkischen Außenpolitik. Die territoriale Integrität eines Balkanstaates war verletzt worden, woraus einerseits eine konkrete Bedrohung erwuchs, andererseits in der Türkei Erinnerungen an den Verlust des Gebietes um Tripolis im italienisch-türkischen Krieg 1911/12 geweckt wurden.[525] Entsprechend schnell handelte die türkische Außenpolitik: Bereits am 2. Mai ließ der Staatssekretär des Außenministers, von Weizsäcker, in einem Rundtelegramm verlauten, dass sich England und die Türkei Beistand leisten würden, „wenn ein Angriff der Achsenstaaten auf die Balkanstaaten erfolgt“[526]. Die offizielle Bekanntmachung dessen folgte zehn Tage später, und damit verließ die Türkische Republik den offiziellen Kurs der Neutralitäts- und Ausgleichspolitik.[527]
Zwar übten sich beide Seiten in der Formulierung, dass es „keine Divergenzen zwischen der Türkei und Deutschland“[528] gebe, eine konkrete Wiederannäherung aber auch nicht ohne weiteres möglich sei. Die türkische Seite kritisierte dabei erstmals die „These vom Lebensraum“ und dessen angedachter Erschließung im östlichen Europa.[529] Die deutsche Haltung zeigt hingegen, dass die außenpolitische Bedeutung der Türkei für das nationalsozialistische Reich kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkriegs gering war. Der Gesandte Clodius telegrafierte entsprechend:

> „Nach der Weisung des Herrn [Reichsaußenministers] sind die türkischen Anfragen hinhaltend zu behandeln. Immerhin wird es sich schließlich nicht vermeiden lassen, der Türkischen Regierung wegen der Zurückhaltung der Skoda-Geschütze und der Krupp-Geschütze, deren wahren Grund sie natürlich längst kennt, irgendeine Erklärung abzugeben. Zunächst kann aber vielleicht meine 10-tägige Abwesenheit nochmals zum Anlaß einer weiteren Verzögerung genommen werden.“[530]

Eine konkrete türkische Positionierung gegenüber dem Deutschen Reich machte kurze Zeit später der Überfall auf Polen ab dem 1. September notwendig. Da

525 Vgl. Krecker, *Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg*, 1964, S. 30.
526 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 1625/388682–84, Rundtelegramm des Staatssekretärs, 02.05.1939, S. 329.
527 Vgl. Krecker, *Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg*, 1964, S. 39 f.
528 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, F6/0346–51, Aufzeichnung ohne Unterschrift. Unterredung zwischen dem Herrn Reichaussenminister und dem Türkischen Botschafter Hamdi Arpag am 8. Juni 1939, 08.06.1939, S. 558–561, hier 558.
529 Vgl. ebd., S. 560. Dazu Kletzin, Birgit: *Europa aus Rasse und Raum. Die nationalsozialistische Idee der Neuen Ordnung*. Münster: LIT 2000, S. 117 ff.
530 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 1593/384314–15, Aufzeichnung des Gesandten Clodius (Wirtschaftspol. Abt.), 24.06.1939, S. 655–656, hier 656.

Italien zunächst neutral blieb, der Konflikt in Europa somit zunächst eine Auseinandersetzung zwischen dem Deutschen Reich und dem angegriffenen polnischen Staat sowie dessen Verbündeten Frankreich und Großbritannien war, konnte sich die Türkei für nicht kriegsbeteiligt erklären.[531] Die Regierung in Ankara unternahm damit einen Schritt, der zum Paradigma der türkischen Außenpolitik im Krieg werden sollte: eine Anbindung an die Westmächte und die Möglichkeit des Kriegseintritts bei entsprechender Bedrohung, ohne eine solche jedoch keine aktive Kriegsbeteiligung.[532] Für die deutsche Seite war der Nichteintritt der Türkei ein Erfolg, die „Partie gewonnen"[533]. Die angestrebte Herauslösung der Türkei aus ihren Bündnisverpflichtungen gelang aber nicht, obwohl der Eindruck deutscher militärischer Stärke auf türkischer Seite Wirkung zu zeigen begann. Eine deutsch-türkische Annäherung geschah, als sich die deutsch-italienische Expansion auf die Balkanstaaten und damit in direkte Nachbarschaft zur Türkei ausdehnte. Der am 18. Juni 1941 unterzeichnete deutsch-türkische Freundschaftsvertrag zielte darauf, dass die beiden Länder „gegenseitig die Integrität und Unverletzlichkeit ihres Staatsgebietes respektieren"[534]. Inhaltlich nicht ungewöhnlich, stellt der Abschluss des Vertrages allerdings ein diplomatisches Unikum dar, welches den latenten Schwebezustand der deutsch-türkischen Beziehungen während der Hauptzeit des Krieges veranschaulicht: „Die Türkei blieb mit Großbritannien verbündet, obwohl sie mit *dem* Staat, der gegen Großbritannien einen Krieg auf Tod und Leben führte, einen Nichtangriffs- und Konsultativpakt schloß."[535]

Die weitere Entwicklung des deutsch-türkischen Verhältnisses changierte um das andauernde Werben des Deutschen Reiches, die Türkei als aktiven Bündnispartner zu gewinnen, während diese gleichzeitig versuchte, ihren Status der „aktiven Neutralität" beizubehalten. Erst unter dem Eindruck des sich abzeichnenden Sieges der Alliierten und durch deren massiven Druck brach die Türkische Republik am 2. August 1944 die diplomatischen Beziehungen zum Deutschen Reich ab und erklärte diesem zum 1. März des Folgejahres den Krieg[536], „um in die Liste der Vereinten Nationen aufgenommen zu werden"[537].

Die deutsch-türkischen Beziehungen im Untersuchungszeitraum zwischen 1919 und 1945 zeigen mithin eine wechselvolle Geschichte, die von den außenpolitischen Folgen der Pariser Vorortverträge bis zur formellen Kriegserklärung der Türkei reichte. Das Schlagwort der „begrenzten Freundschaft", das Mangold-Will für ihre Untersuchung der Weimarer Zeit wählt, gilt für den gesamten Zeitraum. Zu

531 Vgl. Krecker, *Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg*, 1964, S. 57.
532 Vgl. ebd., S. 58.
533 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 265/172 311, Der Botschafter an das Auswärtige Amt, 13.06.1940, S. 553.
534 Deutsch-türkischer Freundschaftsvertrag. *Reichsgesetzblatt* 28.25 (1941), S. 261–262.
535 Krecker, *Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg*, 1964, S. 169. Herv. im Original.
536 Vgl. ebd., S. 253f.
537 Jäschke, Gotthard: *Die Türkei in den Jahren 1942–1951*. Wiesbaden: Harrassowitz 1955, S. 42.

keinem Zeitpunkt wurde an das Bündnis aus dem Ersten Weltkrieg angeknüpft, wobei die wirtschaftliche Zusammenarbeit zumindest die Aspiration in Richtung des hegemonialen Selbstverständnisses des Kaiserreichs vermuten lässt.

Deutsche auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die Türkische Republik

Das Ende des Ersten Weltkriegs bedeutete auch eine Neukonzeption der auswärtigen Kulturpolitik. 1919 kritisierte der spätere preußische Kulturminister Carl Heinrich Becker, dass „bisher Kulturpolitik in der Außenpolitik ein Vehikel wirtschaftlichen Einflusses oder ein graziöser Schnörkel auf dem kaufmännischen Wechsel“[538] gewesen sei. Das bemängelte Fehlen kulturpolitischer Kompetenz auf Reichsebene sollte mit der Neuaufstellung behoben und in der neuen Reichsverfassung verankert werden. Artikel 10 Ziffer 2 verlagerte die Rahmengesetzgebungskompetenz in Fragen des Schul- und Hochschulwesens sowie des Bibliothekswesens auf die Reichsebene, doch prägten handelspolitische Belange die strukturellen und personellen Reformen des Auswärtigen Amtes.[539] Nichtdestotrotz zeigt die Neugliederung der Regionalabteilungen, dass nicht ausschließlich wirtschaftliche Aspekte bedacht wurden. Wie erwähnt, war die Türkei in der abschließenden Regelung mit Großbritannien und dessen Besitzungen dort in einer Abteilung eingruppiert worden.[540] Maßgabe für die Zuordnung war neben machtstaatlichen Aspekten die Konstruktion von Kulturkreisen, denen gemäß Kulturpolitik und Kulturgeschichte berücksichtigt werden sollten. Bedeutender als dieser erste Schritt war jedoch die Gründung der Kulturabteilung „Deutschtum im Ausland und kulturelle Angelegenheiten“.[541] Anknüpfungspunkt war hierfür das Schulreferat für wissenschaftliche Institute und Auslandsschulen des Kaiserreichs, erweitert um ein Kunst- sowie ein Bücherreferat. Damit erlangte die Kulturabteilung des AA Kompetenzen hinsichtlich aller im Ausland lebenden Deutschen, den dortigen deutschen Schulen und weiterer Bildungseinrichtungen, über Musik, Theater und Kunst, das Bibliothekswesen und deutsche Literatur im Ausland.[542]

Die Leitung der Abteilung übernahm der ehemalige Leiter der Deutschen Schule in Konstantinopel, Otto Soehring (1872–1945).[543] Trotz dessen persönlicher

538 Becker, Carl Heinrich: *Kulturpolitische Aufgaben des Reiches*. Leipzig: Quelle & Meyer 1919, S. 53.

539 Vgl. Düwell, Kurt: Die Gründung der Kulturpolitischen Abteilung im Auswärtigen Amt 1919/20 als Neuansatz. Inhaltliche und organisatorische Strukturen der Reform auswärtiger Kulturpolitik nach dem Ersten Weltkrieg. In: *Deutsche Auswärtige Kulturpolitik seit 1871*. Hrsg. von Düwell, Kurt; Link, Werner, Köln: Böhlau 1981, S. 46–60, hier 48.

540 Vgl. auch ebd., S. 49.

541 Vgl. ebd., S. 50.

542 Vgl. ebd., S. 53.

543 Vgl. Art. ‘Otto Soehring’. In: *Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871–1945*. Hrsg. von Keiper, Gerhard, et al., Paderborn: Schöningh, 2012, S. 282–283. Soehring

Verbindung waren die Betätigungsfelder auswärtiger Kulturpolitik für das AA in der Türkei stark eingeschränkt. Erst mit Abschluss des deutsch-türkischen Freundschaftsvertrages und der Aufnahme diplomatischer Beziehungen 1924 entstand die Möglichkeit, aktiv zu werden. Auf Anfrage Nadolnys artikulierten die Referenten der Abteilung als ein zentrales Anliegen die türkische Schulpolitik. Von Interesse sei sowohl der „gegenwärtige Stand der Wiederaufnahme der deutschen Schularbeit […], insbesondere in Konstantinopel“, als auch der „Stand der geplanten türkischen Schulreform […], insbesondere auch darüber, inwieweit eine Anlehnung an deutsche Muster in Aussicht genommen und ob die Heranziehung von deutschen Lehrkräften beabsichtigt ist“[544]. Es bestand die Hoffnung, dass die deutsche Kulturpropaganda der Jahre vor 1918 fortgewirkt hatte.[545] Auch für das Hochschulwesen sollte Nadolny ermitteln, „welche Schritte zu unternehmen wären, um die alten Beziehungen wieder aufzunehmen, dauernd zu pflegen und auszubauen“[546]. Hierzu sei es günstig, „geeignete türkische Studenten, vor allen Dingen solche, die auf Grund ihrer Beziehungen voraussichtlich in der Verwaltung, im auswärtigen Dienst usw. künftighin eine Anstellung finden, nach Deutschland zu ziehen“[547]. Damit knüpfte man an die Anwerbung durch die Deutsch-Türkische Vereinigung ab 1915 an, durch welche etwa 2500 türkische Schüler und Studenten in Deutschland ihr Abitur beziehungsweise einen Hochschulabschluss erhielten.[548] Die vom türkischen Staat Geförderten studierten bevorzugt Medizin, Ökonomie, Chemie und landwirtschaftliche Fächer[549], durchaus im Einklang mit den Interessen der politischen Elite der Türkei, wissenschaftlichen Nachwuchs für die kemalistischen Reformen zu rekrutieren.[550] Erfragt wurden auch die Umstände, unter denen türkische Frauen in Deutschland

war mit kurzer Unterbrechung bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs im Dienst des Auswärtigen Amtes tätig und wurde, obwohl nie Mitglied der NSDAP, nach Kriegsende von einem sowjetischen Kriegsgericht zum Tode verurteilt und hingerichtet, vgl. Schmeitzner, Mike: Konsequente Abrechnung? NS-Eliten im Visier sowjetischer Gerichte 1945–1947. In: *Todesurteile sowjetischer Militärtribunale gegen Deutsche (1944–1947). Eine historisch-biographische Studie*. Hrsg. von Weigelt, Andreas, et al., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, S. 63–102, hier 68 und 92.

544 Ebd.

545 Vgl. Böttcher, *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich,* 2023. Zum Konzept des Bildungsraums Kesper-Biermann, Sylvia: Kommunikation, Austausch, Transfer: Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: *Transnationale Bildungsräume*. Hrsg. von Möller, Esther; Wischmeyer, Johannes, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 21–41.

546 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 63436, Das Auswärtige Amt an Nadolny, 30.05.1924.

547 Ebd.

548 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 289 f.

549 Vgl. Menzel, Th.: Eine Statistik der im Ausland studierenden Türken 1927/28 bis 1936/37. *Mitteilungen des Seminars für orientalische Sprachen zu Berlin* 41.1 (1938), S. 171–173, hier 172.

550 Vgl. Frey, Frederick W.: *The Turkish political Elite*. Cambridge: MIT Print 1965, S. 292.

studieren könnten[551], und ob ein Gelehrtenaustausch stattfinden solle, zunächst für Vorträge, aber mit der Möglichkeit zukünftiger Austauschprofessuren.[552]
Zudem fragte das Bücherreferat bei Nadolny an, ob die Möglichkeit bestehe, deutsche Lehrmittel an türkische Universitäten und Bibliotheken zu versenden, ob generell ein Austausch von Literatur zwischen deutschen und türkischen Forschungsinstitutionen einzurichten sei und auch, ob türkische Wissenschaftler in Deutschland publiziert werden könnten.[553] Ebenfalls wird angesprochen, ob die langjährige Tradition archäologischer Ausgrabungen auf ehemals osmanischem Gebiet wieder aufgenommen werden könne.[554]
Nadolnys Einschätzungen sind nur bruchstückhaft überliefert. Er berichtet im November 1924 über das türkische Schulwesen.[555] Informationen hierzu habe er von einem „seit vielen Jahren im Lyceum von Stambul angestellten Lehrer österreichischer Abkunft" erhalten. Die bevorstehende Einführung der Schulpflicht sei vorrangig, da „94% der Bevölkerung Analphabeten" seien und dieser Prozentsatz sich „in Anatolien noch ungünstiger, in den wenigen grossen Städten – besonders dank der fremden Schulen – etwas günstiger"[556] darstelle. Das geplante Schulgesetz verbiete den türkischen Kindern, vor dem dreizehnten Lebensjahr eine ausländische Schule zu besuchen. Demnach standen auch für die *Deutsche Schule* in Istanbul umfangreiche Veränderungen bevor, wie aus den Ausführungen Soehrings deutlich wird:

> „Neue Zeiten verlangen auch von der Deutschen Schule neue Arbeitsweisen. Nicht mehr so wie früher kann die Anstalt, nur wenig bedingt durch Gestaltung und Anforderungen des türkischen Unterrichtswesens, nach deutschem Muster und fast genau nach deutschen Lehrplänen arbeiten. Heute muß am Freitag gefeiert und am Sonntag Schule gehalten, türkische Sprache, Geschichte und Landeskunde müssen in höherem Maße

551 Vgl. Borchers, Çiğdem: *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei. Historische Entwicklungen vom 19. Jahrhundert bis heute mit vergleichendem Blick auf Deutschland*. Münster: Waxmann 2013, S. 100 ff.

552 Vgl. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 63436, Das Auswärtige Amt an Nadolny, 30.05.1924.

553 Vgl. ebd., S. 2.

554 Vgl. Willert, Sebastian: ‚Hamdi hat hier gewütet & da gewühlt'. Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der osmanischen Archäologie, 1881–1892. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert*, 2021, S. 249–274; Matthes, Olaf: Deutsche Ausgräber im Vorderen Orient. In: *Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940)*. Hrsg. von Trümpler, Charlotte; Killisch-Horn, Michael von, Köln: DuMont 2010, S. 226–237, Cobet, Justus: Theodor Wiegand – Das Osmanische Reich und die Berliner Museen. In: *Das große Spiel, 2010,* S. 346–353 sowie Heimsoth, Axel: Die Bagdadbahn und die Archäologie. Wirtschaftliche und wissenschaftliche Planungen im Osmanischen Reich. In: *Das große Spiel*, 2010, S. 354–369.

555 Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 16721 B, Deutsche Gesandtschaft in der Türkei an das Auswärtige Amt, 01.11.1924.

556 Ebd.

> gepflegt werden als früher. […] Aber wenn diese Bedingungen erfüllt werden, […] so erwächst hier aus der deutschen Bildungsarbeit eine besonders wertvolle und schöne Aufgabe. Sie wird unseren Volksgenossen das heilige Vätererbe deutschen Geisteslebens erhalten; sie wird unter Nichtdeutschen – Türken und anderen – Verständnis und Achtung für deutsche Arbeit zu pflegen haben wie bisher. Sie wird über diese Ziele hinaus daran mitwirken können, noch in höherem Grade als bisher, dem Gastvolk Führer heranzubilden, denen die *Mittlerrolle deutscher Bildungsarbeit zwischen Okzident und Orient* inneres Erlebnis geworden ist und die zugleich in ihrer eigenen Sprache und ihr eigenes Volkstum tief und tiefer eingeführt worden sind."[557]

Soehring umreißt die Erwartungshaltung an das Auslandsschulwesen in der Weimarer Republik: eine Führung der einheimischen Bevölkerung, die im Stil an das Streben nach nationaler Selbstbestimmung angepasst werden musste. Die Einschätzungen Soehrings und Nadolnys verdeutlichen, dass mit der Wiederaufnahme der diplomatischen Beziehungen auch der Versuch einherging, erneut Kulturpolitik zu betreiben.

Allerdings trafen die Bemühungen auf ein deutlich verändertes Umfeld, obwohl die Anzahl deutscher Berater in der neuen türkischen Regierung sukzessive stieg. Dies beruhte auf dem Bemühen der türkischen Regierung, im Ausland Lösungsansätze für die eigenen Reformbestrebungen zu finden.[558] Der deutsche Einfluss unterlag somit zwei Beschränkungen: der Konkurrenz mit anderen westlichen Staaten und dem Versuch der Türkei, aus den verschiedenen Anregungen etwas Nationaltürkisches zu konstruieren. Nadolny merkt dazu an, dass die Türkei keine „systematische Verpflanzung europäischer Einrichtungen und Methoden" betreibe und „nicht ohne weiteres die Einrichtung dieses oder jenes Staates einfach" übernehme, sondern „in der Anwendung eine große Selbständigkeit"[559] bewahre. Auch konnte die türkische Anfrage nach militärischen Beratern für die deutsche Außenpolitik problematisch werden, da dies nach den Bestimmungen des Versailler Vertrages nicht gestattet war. Dazu Staatssekretär von Schubert an die Botschaft im Frühjahr 1925: „So gern wir Sachverständige auf dem Gebiete der Verwaltung, Landwirtschaft, Post, usw. zur Verfügung stellen, so wären wir ihr dankbar, wenn sie unsere gegenwärtigen Schwierigkeiten […] nicht durch derartige Berufungen […] erschweren würde."[560] Die türkische Regierung schlug im Gegenzug vor, dass die Berater „nicht als militärische Instrukteure, sondern als Zivilisten" in die Türkei kommen sollten und somit „keinen militärischen Grad oder Charakter bekleiden, sondern als Zivillehrer in türkischen Militärschulen

557 Soehring, Otto: Die Deutsche Schule in Konstantinopel. In: *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt*. Hrsg. von Schmidt, Franz; Boelitz, Otto, Langensalza: Beltz 1928, S. 11–28, hier 28. Herv. im Original.

558 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 155.

559 Nadolny, Rudolf: Die Türkei und Europa. *Die Türkische Wirtschaft* 4.12 (1931), S. 1–3, hier 2.

560 Polititsches Archiv des Auswärtigen Amtes, 9842/E 692 284, Der Staatssekretär des Auswärtigen Amts von Schubert an die Gesandtschaft in Konstantinopel, 05.02.1925, S. 162–163.

Unterricht erteilen“[561]. Mit dieser Regelung zeigte sich von Schubert einverstanden, sofern die „Ausübung bewußter Funktionen nach außen in keiner Weise erkennbar“[562] werde.
In anderen Bereichen war es deutlich einfacher, deutsche Beratung anzubieten. So wurde die Kanalisation der Stadt Istanbul maßgeblich von deutschen Unternehmen geplant, errichtet und mit in Deutschland entwickelter Technik ausgestattet.[563] Im Einzelfall hing die Entscheidung der türkischen Regierung für eine bestimmte Expertise, so Mangold-Will, davon ab, welche Vorbilder die zuständigen Minister in ihrer eigenen Ausbildung kennengelernt hatten.[564] Viele der türkischen Verantwortlichen hatten im Ausland studiert und wollten entsprechende Vorstellungen importieren.[565] Die intensive deutsch-osmanische Beziehung vor und während des Krieges bot somit eine ausgezeichnete Grundlage, das türkische Interesse an administrativer, wirtschaftlicher, bildungsstruktureller und militärischer Beratung zu bedienen. Dennoch versuchte die türkische Regierung, das Risiko auswärtiger politischer Einflussnahme gering zu halten, die Beraterverträge zeitlich zu begrenzen und die Anfragen national breit zu streuen.
Ein zentrales Ziel der kemalistischen Regierung war die Reform des Bildungswesens. Die Zentralisierung unter einem Bildungsministerium und die Auflösung der traditionellen religiösen Elementar- (*sıbyan mektebi*) und Hochschulen (*medrese*) sollten dazu beitragen, ein staatliches Bildungsmonopol zu schaffen und den hohen Bevölkerungsanteil der Analphabeten zu reduzieren. Auch für die Bildungsreform suchte die türkische Regierung internationale Experten, die sie zu Reisen durch die Republik einlud, um ihre Einschätzungen abzugeben und Verbesserungen vorzuschlagen. Die beiden prominentesten eingeladenen Bildungsexperten waren John Dewey[566] (1859–1952) und Georg Kerschensteiner[567] (1854–1932). Während Kerschensteiner aus gesundheitlichen Gründen durch Friedrich Alfred Kühne (1873–1929) vertreten wurde[568], bereiste Dewey persönlich 1924 die Türkei. Seine Empfehlungen betrafen insbesondere die Dorfschulen, welche

561 Polititsches Archiv des Auswärtigen Amtes, 9842/E 692 285, Nadolny an das Auswärtige Amt, 13.02.1925, S. 163.
562 Polititsches Archiv des Auswärtigen Amtes, Akten der Abt. III, Türkei, Pol. 10 Nr. 1, Militärattachés, Bd. 1, Der Staatssektretär des Auswärtigen Amts von Schubert an die Gesandtschaft in Konstantinopel, 15.02.1925, S. 228.
563 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 155.
564 Vgl. ebd., S. 154.
565 Vgl. Meşeci Giorgetti, *Reformpädagogik in türkischen Primarschulen*, 2021.
566 Vgl. Şahin, Mustafa: John Dewey`s Influence on Turkish Education System in the early Republic Era. *European Journal of Education Studies* 3.6 (2017), S. 622–632; Mayer, *John Deweys Reise in die Türkei 1924*, 2021.
567 Zu Kerschensteiner vgl. Krebs, Markus: *Georg Kerschensteiner im internationalen pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004.
568 Vgl. Meşeci Giorgetti, *Reformpädagogik in türkischen Primarschulen*, 2021; Borchers, *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei*, 2013, S. 112.

das zentrale Element für die Bildung breiter Gesellschaftsschichten darstellten, die mehrheitlich in kleinen Gemeinden mit weniger als 400 Einwohnern lebten. Kühne galt als ausgesprochener Experte auf dem Gebiet der Berufsschule und empfahl der türkischen Regierung Reformen, die sich an den Prinzipien der dualen Berufsausbildung in Deutschland orientierten.[569] Er unterstützte den Plan einer Umstellung auf die lateinische Schrift und die Einführung reformpädagogischer Unterrichtskonzepte, für die er bei İsmail Hakkı Tonguç (1893–1960) vielversprechende Ansätze sah.[570] Tonguç hatte bis kurz vor Kriegsende in Deutschland studiert und war 1921/22 im Auftrag des türkischen Bildungsministeriums nochmals dorthin zurückgekehrt, um reformpädagogische Schulkonzepte kennenzulernen.

Die Ergebnisse des Austauschs der türkischen Bildungsreformer mit internationalen Experten zeigten sich dann in den Bildungsplänen von 1924 und 1926. Mit diesen sollte ein radikaler Umbau des Unterrichtswesens des Osmanischen Reichs vorangetrieben werden; unter anderem sollten dabei reformpädagogische Prinzipien wie Werkunterricht und fächerübergreifendes Lernen Anwendung finden. Die Bildungspläne rekurrierten zum Teil auf deutsche Vorbilder.

Eine ähnliche Entwicklung nahm der Reformprozess des Hochschulwesens.[571] Folgenreich war, dass die Neugründung einer Universität in Istanbul mit dem Beginn staatlicher Diskriminierung durch das *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* vom 7. April 1933 zusammenfiel, sodass ein Großteil des Lehrkörpers aus deutschsprachigen Emigranten gebildet wurde.[572] Auch der NS-Staat hatte Interesse an der Mitgestaltung des reformierten türkischen Hochschulwesens und versuchte vor Ort, Einfluss zu erlangen.[573] Ein nicht unerheblicher Anteil der bereits in der Türkei lebenden Deutschen war Mitglied der NSDAP oder stand ihr sympathisierend gegenüber.[574] Die *Deutsche Kolonie* in Istanbul

---

569 Vgl. Meşeci Giorgetti, *Reformpädagogik in türkischen Primarschulen*, 2021, S. 176.

570 Vgl. ebd., zu Hakki Aktan, Sümer: *Curriculum Studies in Turkey. A historical perspective*. New York: Palgrave 2018.

571 Vgl. Kurt, Cahit: *Die Türkei auf dem Weg in die Moderne. Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1989, S. 38 f.; Gencer, *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion*, 2002, S. 94 ff., sowie Dahlhaus, Friedrich: *Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik dargestellt am Beispiel der deutsch-türkischen Beziehungen 1914–1928*. Frankfurt am Main: Lang 1990, S. 186–200.

572 Ege, Ragip; Hagemann, Harald: The modernisation of the Turkish University after 1933. The contributions of refugees from Nazism. *European Journal of the History of Economic Thought* 19.6 (2012), S. 944–975, hier 955.

573 Vgl. Konuk, Kader: Antagonistische Weltanschauungen in der türkischen Moderne: Die Beteiligung von Emigranten und Nationalsozialisten an der Grundlegung der Nationalphilologien in Istanbul. In: *Istanbul: geistige Wanderungen aus der ‚Welt in Scherben‘*. Hrsg. von Stauth, Georg; Birtek, Faruk, Bielefeld: Transcript 2007, S. 191–216.

574 Vgl. Dietrich, Anne: *Deutschsein in Istanbul. Nationalisierung und Orientierung in der deutschsprachigen Community von 1843 bis 1956*. Opladen: Leske + Budrich 1998, S. 171.

war entsprechend gespalten, womit sich die Situation der Weimarer Zeit unter zugespitzten Umständen fortsetzte.[575] Die Scheidelinie zwischen den in der Türkei lebenden Deutschen war nach 1933 durch die Immigration Verfolgter noch verstärkt worden.[576] Das Hitlerregime andererseits war bemüht, Bildungs- und Kulturarbeit in der Türkei nicht den von ihm Verfolgten zu überlassen. Hier war das Auswärtige Amt nicht mehr allein federführend, sondern konkurrierte mit den neu geschaffenen Ministerien für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM) und für Volksaufklärung und Propaganda (RMVP) sowie Parteiorganisationen wie der Auslandsorganisation der NSDAP.[577] Auch das bemerkenswerteste Schriftstück zur deutschen Kulturpolitik in der Türkei während des Nationalsozialismus, der nach seinem Verfasser Herbert Scurla (1905–1981) benannte, 1939 erstellte Bericht, war ein Auftragswerk des REM.[578]
Scurlas Bericht sollte „einen kritischen Gesamtüberblick über den Einsatz deutscher Wissenschaftler an türkischen wissenschaftlichen Hochschulen unter gleichzeitiger Darstellung der derzeitigen Voraussetzungen und Schwierigkeiten der Fortführung deutscher kulturpolitischer Tätigkeit" bieten. Er verwies darauf, dass sich kurz vor der Abfassung des Berichts die „türkische Außenpolitik nach 16-jähriger deutsch-freundschaftlicher Grundhaltung"[579] allerdings entscheidend verändert habe. Die daraus in den späten dreißiger Jahren resultierende Unsicherheit im Umgang mit der Türkei wird auch aus Scurlas Bericht deutlich, der die Zukunftsaussichten deutscher Kulturpolitik entsprechend vage beurteilt.

Blickwinkel der Beobachtung – Der Bund deutscher Asienkämpfer (BdAK)

Der Bund der deutschen Asienkämpfer (BdAK) war besonders in der Frühphase der Weimarer Republik ein wesentlicher Akteur in den deutschen Türkeidiskursen. Die Ansichten der Bundesmitglieder bieten folglich für die vorliegende Untersuchung die Möglichkeit, für die Betrachtung des historischen Kontexts der zu untersuchenden Schulbücher nicht-staatliche Akteure heranzuziehen, die die

---

575 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 314.

576 Vgl. Guttstadt, *Die Türkei, die Juden und der Holocaust*, 2009, S. 217. Ausführlich dazu bei Dietrich, *Deutschsein in Istanbul*, 1998, S. 176–256.

577 Vgl. Abelein, Manfred: *Die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland. Ihre verfassungsgeschichtliche Entwicklung und ihre verfassungsrechtlichen Probleme*. Wiesbaden: VS 1968, S. 130 f.

578 Scurla, Herbert: Die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer an türkischen wissenschaftlichen Hochschulen. In: *Exil unter Halbmond und Stern. Herbert Scurlas Bericht über die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer in der Türkei während der Zeit des Nationalsozialismus*. Hrsg. von Şen, Faruk; Halm, Dirk, Essen: Klartext 2007, S. 31–92. Scurla war bereits 1937 in ähnlicher Mission in der Türkei gewesen, der entsprechende Bericht ist nicht erhalten, vgl. Grothusen, Klaus-Detlev: Einleitung. In: *Exil unter Halbmond und Stern*. Hrsg. von Şen, Faruk et al., S. 15–30, hier 20.

579 Scurla, *Die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer an türkischen wissenschaftlichen Hochschulen*, 2007, S. 31 f.

Analyse zusätzlicher Diskursstränge beziehungsweise anderer Diskurspositionen erlauben. In den Mitteilungen, dem monatlich erscheinenden verbandseigenen Publikationsorgan[580], wurden die Nachkriegsentwicklungen im ehemaligen Osmanischen Reich für Interessierte dargestellt und kommentiert, und es wurde nostalgisch an das kultur- und militärpolitische Engagement des Deutschen Kaiserreiches erinnert.

Der BdAK war einer von zahlreichen Veteranenverbänden, in denen sich ehemalige Soldaten während der Weimarer Republik organisierten.[581] In ihn traten vorwiegend jene Weltkriegsteilnehmer ein, die ihren Dienst auf dem Gebiet des Osmanischen Reiches geleistet hatten und nach dem Waffenstillstand von Mudros das Land verlassen mussten. Bis zur Mitte der zwanziger Jahre hatte der Bund etwa 2500 Mitglieder geworben und zeichnete sich hinsichtlich seiner Aktivitäten und Struktur zunächst als typischer Veteranenverein aus.[582] Dazu gehörte die Organisation in Orts- und Regionalgruppen, die sich zu Stammtischen, Ausflügen und „orientalischen Festen“ trafen. Der BdAK verstand sich in der Tradition der um die Jahrhundertwende in Deutschland entstandenen Orientvereine, als eine Gruppe von Experten für den Orient in seinen historischen und gegenwärtigen Verhältnissen. Dieses Bemühen unterstreichen etwa die Veranstaltungen von Vortragsabenden für ein größeres Publikum; auf ihnen wurden die gemeinsamen, mit traditionellen Stereotypen belegten Orientvorstellungen gepflegt. So heißt es über ein solches „Asienkämpferfest“: „Und dieser Besuch lohnte sich: war doch der Ball der Bremer Ortsgruppe schlechthin das Fest der Bremer Gesellschaft. Die Anteilnahme der dortigen Handelskreise zeigte sich schon darin, daß echte Perser- und Türkenteppiche […] zur Verfügung gestellt worden waren, um der Veranstaltung auch den äußeren treffenden Rahmen zu geben.“[583] In diesem Ambiente war es möglich, „sich auf Stunden wenigstens wieder einmal wie in Cospoli“[584] zu

580 Der erste Vorsitzende des Bundes formulierte als Zielsetzung: „(Wir wollen) das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Kameradschaft unter allen denen (erhalten), die im fernen Lande Schulter an Schulter in friedlicher Arbeit und in blutigem Kampfe für ihr Vaterland geschafft, gekämpft und gelitten haben“; vgl. Kreß von Kressenstein, Friedrich: Was wir wollen. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 1.1 (1919), S. 1.

581 Vgl. Weber, Christian: *Veteranenpolitik in Deutschland. Die neuen Bande in den zivil-militärischen Beziehungen?* Baden-Baden: Nomos 2017, S. 154–157; Bieber, Benjamin: *Wie Kriege enden. Die Reintegration von Soldaten in Nachkriegsgesellschaften*. Hamburg: Kovač 2002, S. 83–124. Dazu auch Elliott, C. J.: The Kriegervereine and the Weimar Republik. *Journal of Contemporary History* 10.1 (1975), S. 109–129.

582 Vgl. Riedler, *Nationalismus und internationale Sensibilität*, 2012, S. 255.

583 Aus dem Bundesleben/Asienkämpferfest in Bremen. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 7.4 (1925), S. 47. Herv. im Original.

584 Ebd., Herv. im Original. *Cospoli* war die italienisch-levantinische Bezeichnung für Konstantinopel; vgl. Dawletschin-Lindner, Camilla: ‚Ade Cospoli, ich will aber nicht denken, dass es ein Abschied für immer ist.‘ Eine Hamburger Familie im Osmanischen Reich zur Zeit des Ersten Weltkrieges. In: *Osmanen in Hamburg – eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs*, 2016, S. 173–188.

fühlen. Das Bemerkenswerte an diesem „konzentrierten Orient zum Mit-nach-Hause-Nehmen“[585] war, dass gerade die „Asienkämpfer“, die im Gegensatz zu vielen ihrer Landsleute im Osmanischen Reich vor Ort gewesen waren, Klischees und Stereotype über den Orient bemühten. Allerdings ist anzumerken, dass die Abendgesellschaften in erster Linie amüsieren sollten und die vagen Assoziationen dazu beitrugen, persönliche Erinnerungen und Vorstellungswelten zu wecken. Selbst die wenigen türkischen Staatsbürger, die hin und wieder an den Festen teilnahmen, bedienten das stereotypische Bild des Orientalen.[586]

Ergänzend waren die Vorträge dazu angelegt, das Interesse der Gäste am Orient zu kultivieren. Thematisch korrespondierten die Vorträge mit Inhalten der *Mitteilungen*, sodass die Besucher auch hier eine Mischung aus Populärwissenschaft, besonders Geschichte und Geografie des Osmanischen Reichs, archäologischer Ausgrabungsromantik, militärischen Erinnerungen und Analysen der aktuellen politischen Lage erwarten konnten. Noch deutlicher als bei der klischeehaften Überzeichnung der Festveranstaltungen lag das Ziel auf der Darstellung dessen, „was deutscher Fleiß und deutsche Arbeit“[587] im Osmanischen Reich geleistet hätten.

Die nostalgische Erinnerung an die „Waffenbrüderschaft“ stand im BdAK neben einer aufmerksamen Beobachtung der Türkischen Republik; deren Erfolge in der Revision der Nachkriegsordnung ließ sie für das eigene Land zu einem Vorbild werden. Erste Anzeichen dafür finden sich bereits in den frühen Ausgaben der *Mitteilungen*, in denen, Parallelen zwischen Deutschland und der Türkei ziehend, mit wachsender Begeisterung der Erfolg der kemalistischen Armee bewundert und ein analoges Vorgehen Deutschlands gefordert wurde.[588] Da diese Beiträge die Erinnerungen an den Krieg und vor allem an das Kaiserreich nostalgisch verklärten, stand der Bund frühzeitig in Opposition zur Weimarer Republik. Mit dem für die Türkei siegreichen Ausgang des Griechisch-Türkischen Krieges, der nachfolgenden Konferenz von Lausanne und der Gründung der Türkischen Republik verstärkte sich die kritische Haltung gegenüber dem deutschen Staat. Die Forderung lautete, dass „Deutschland ein Lebenszeichen von sich geben [und] sein Interesse am nahen Orient bekunden“[589] müsse. Dass die deutsche Regierung versuchte, zumindest offiziell die Bestimmungen des Versailler Vertrages und das damit einhergehende Beziehungsverbot zur Türkei einzuhalten, wird als Randbedingung abgetan, deren Umsetzung nicht notwendig scheint. In seiner kon-

585 Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 279.

586 So heißt es aus Köln etwa, dass dort mehrere Male „unser Mitglied, ein waschechter Anatolier mit Namen Soli Hüsmi Effendi aus Brussa (Welcher mit einer deutschen Frau und zwei reizenden Nachkommen in glücklichster Ehe lebt) als orientalischer Zauberkünstler“ auftrat; vgl. Berichte der Bezirks- und Ortsgruppen, Köln. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 3.10 (1921), S. 4.

587 Bericht der Bezirks- und Ortsgruppen, Jena. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 3.6 (1921), S. 3.

588 Vgl. Riedler, *Nationalismus und internationale Sensibilität*, 2012, S. 257.

589 Humann, *Deutschland in Lausanne*. S. 2.

servativen und nationalistischen Kritik an der Nachkriegsordnung für Deutschland stilisiert der BdAK die Türkei zum Vorbild. Ebenfalls in einer Mischung aus traditionellen Stereotypen mit einer gewissen Bewunderung wurde beobachtet, dass „gerade im Orient, wo Rasse und Religion, Vergangenheit und Gegenwart das Passivsein" lebe, „Kemal mit dem Säbel aktiven Wollens das Sèvres-Porzellan in Scherben"[590] geschlagen habe. Im Übertrag auf die Situation in Deutschland schlussfolgert der Autor, dass man „statt *Türken* jetzt in den Tagen, da der Franzose an der Ruhr steht, in diesen Sätzen *Deutsche* setzen"[591] könne, und verbindet damit die Hoffnung auf ein Ende der Ruhrbesetzung.
Dauerhaft präsent war das Interesse des BdAK an der wirtschaftlichen Situation im Orient und der Türkei. Einige der Mitglieder wie etwa Heinrich von Opel (1873–1928)[592] waren prominente Vertreter aus Industrie und Handel, die aktiv an der Gestaltung der wirtschaftlichen Beziehungen zur Türkei beteiligt waren.[593] Schon vor der Wiederaufnahme der offiziellen Beziehungen 1924 hatte der Veteranenverband die Funktion wirtschaftlicher Vermittlung und Bildung von Schnittstellen, die von den persönlichen Voraussetzungen und Interessen der Mitglieder abhing. Es wurden Stellenanzeigen geschaltet und unter der Rubrik „Orient-Rundschau" zukünftige Anstellungen im Rahmen des wiedereinsetzenden Eisenbahnbaus und der Errichtung der Junkers-Werke beworben.[594] Von einer Auswanderung in die neue Republik wurde allerdings abgeraten: „Wer die Not dieser hungernden und frierenden Leute mit eigenen Augen gesehen hat, kann nicht laut genug vor einer Auswanderung nach der Türkei warnen."[595] Während die Aussichten auf die türkische Wirtschaft 1924 noch pessimistisch beurteilt worden waren, veränderte sich diese Sichtweise mit der wachsenden Begeisterung des Bundes für die Modernisierungsprozesse in der Türkischen Republik. Wiederholt musste der Vergleich mit der Situation in Deutschland herhalten: Hier „selbstmörderischer Pazifismus, vergebliche Völkeranbiederung sowie moralische und physische Schwäche", dort „opferfreudiges, nationalbewußtes, kampfbereites und daher siegesfähiges Neu-Türkentum"[596].
Der BdAK war über die Ereignisse in der Türkei bestens informiert und stand gleichzeitig der Nachkriegsentwicklung in Deutschland ablehnend gegenüber. Entsprechend früh diskutierten die Mitglieder über die kemalistischen Reformen; die Radikalität der Maßnahmen stieß auf eine durchweg positive Resonanz,

590 Pritze, Johannes: Der neue Geist. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 5.4 (1923), S. 1.
591 Ebd., Herv. im Original.
592 Dessen Mitgliedschaft äußerte sich in zahlreichen, oft ganzseitigen Werbeanzeigen für Automobile der Firma Opel, etwa für den „4PS-Wagen" in der Ausgabe 10, 1925.
593 Vgl. Riedler, *Nationalismus und internationale Sensibilität*, 2012, S. 264.
594 Zitiert nach ebd., S. 265.
595 Die Arbeitsverhältnisse in der Türkei. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 6.2 (1924), S. 10.
596 Mulzer, Hans H.: Die Türkei als ‚Republik'. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 5.12 (1923), S. 1–3, hier 1.

wobei der konsequent eingeschlagene Weg hin zu einem eigenständigen nationalen Staatswesen hervorgehoben wurde.[597] Zwar erschienen auch Artikel, die nostalgisch über eine sich verändernde Kultur des Orients berichteten, doch größtenteils werden die Reformen begrüßt.[598] Die Hinwendung zu westlichen Gesellschaftsvorstellungen wurde teils kritisiert als Nachahmung europäischer Formen, teils positiv gedeutet als wesentliches Element der kulturellen Modernisierung.[599] Die türkische Regierung und ihre Reformbestrebungen waren für die Autoren des BdAK lobenswert, solange nicht die historische Bedeutung des deutsch-osmanischen Bündnisses geschmälert wurden oder Einschränkungen im gegenwärtigen Verhältnis zu befürchten waren.

Der nach dem Tod Stresemanns einsetzende Wandel der deutschen Außenpolitik änderte zunächst wenig an den Sichtweisen des Bundes. Die wachsenden wirtschaftlichen Kontakte erfuhren lobende Erwähnung, doch beschäftigten sich die Autoren in den *Mitteilungen* mehr und mehr mit den Auswirkungen der zeitgleich einsetzenden weltweiten wirtschaftlichen und politischen Krise. Deutlich wird der neue Ansatz in der bereits 1931 beschlossenen Umbenennung der *Mitteilungen* in *Orient-Rundschau*. Diese erfolgte, da die „Bezeichnung *Mitteilungen* mißverständlich ist und zu wenig die Bedeutung des Blattes zum Ausdruck bringt, die darauf ausgeht, neben der Pflege der Kriegserinnerungen und Bundesangelegenheiten das ganze Gebiet der heutigen Entwicklung der orientalischen Länder in Artikeln und Nachrichten zu umfassen."[600]

Während der Machtantritt der NSDAP vom Bund noch unkommentiert blieb, wurde die Wiedereinführung der schwarz-weiß-roten Flagge stürmisch begrüßt und in diesem Zuge auch die Zustimmung zur neuen Regierung ausgedrückt. Der BdAK versuchte sich unter dem neuen Regime als (Wissens-)Vermittler zwischen Deutschland und der Türkei zu positionieren und berichtete stolz über die Beteiligung an der Feier zum zehnjährigen Bestehen der Türkischen Republik in Berlin:

> „Die Erkenntnis, daß die Schicksale der beiden Länder Türkei und Deutschland unter ähnlichen Voraussetzungen einen gleichen Weg gehe, wird mehr und mehr Allgemeingut. Die Waffenbrüderschaft, die in den Jahren des Krieges, wo deutsche und türkische Truppen auf den Schlachtfeldern Vorderasiens nebeneinander und füreinander gestritten und geblutet haben, geschlossen wurde, zeigt sich als ein starkes Band. Die persönlichen

---

597 Vgl. Welsch, Otto: Reformen und Säkularisationen in der neuen Türkei. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 7.11 (1925), S. 1–2.

598 Vgl. Klinghardt, Karl: Der türkische Zivilisationsdrang. *Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung* 9.6 (1928), o. S.; ders.: Die türkische Frauenbewegung. *Der Eiserne Steg: Jahrbuch* (1925), S. 105–111. Nostalgisch äußert sich ein Berichterstatter aus Konstantinopel in einer Artikelserie: Das Ende des Bakschischs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 7.10 (1925), S. 1; Das ‚neue' Konstantinopel. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 8.2 (1926), S. 1–2.

599 Vgl. Riedler, *Nationalismus und internationale Sensibilität*, 2012, S. 269.

600 Kaufmann, Alfred: Zwölfter Bundestag des BDAK in Frankfurt a. Main. In den Pfingsttagen 23. bis 25. Mai 1931. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.6 (1931), S. 75–79, hier 78.

> Beziehungen zwischen dem Bundesvorstand und den leitenden Persönlichkeiten der türkischen Botschaft sind eine Bestätigung dafür."[601]

Die Feier galt als ein Höhepunkt des Bestehens des BdAK; sie verdeutlicht die Wahrnehmung des deutsch-türkischen Verhältnisses als Fortschreibung der vormaligen *Waffenbrüderschaft*: „Zu mancher Stunde konnten wir der früheren und heutigen Türkei bildungsmäßig und technisch behilflich sein, in Wichtigem und Wichtigstem, nämlich der Bewährung bedingungsloser vaterländischer Hingabe aller Kreise, ob gebildet, ob nicht gebildet, kann ihr Volkstum uns auch heute ein Vorbild sein."[602] Im Nachklang der Zehnjahresfeier verlor der BdAK jedoch beständig an Einfluss auf die öffentliche Wahrnehmung der Türkischen Republik. Den Schlusspunkt bildete die Übertragung der militärischen Tradition des Asienkorps auf die Wehrmacht[603] und die Einstellung der Verbandszeitschrift 1938.[604] Damit verstummte das Publikationsorgan des BdAK, der Verband selbst wurde verboten und damit jene Gruppe marginalisiert, die sich am intensivsten mit der Entwicklung der Türkischen Republik und der jüngeren deutsch-türkischen Vergangenheit auseinandergesetzt hatte.

Visionäre aus der Kaiserzeit

Mit dem Kriegsende 1918 veränderten sich nicht nur Handlungsspielräume, sondern auch Ansatzpunkte und Möglichkeiten der publizistischen Beschäftigung mit dem einstigen Verbündeten. Deutschsprachige Zeitungen wie etwa der Osmanische Lloyd mussten ihr Erscheinen einstellen und zahlreiche Publikationsreihen mit dem thematischen Schwerpunkt des Orients wurden nicht fortgeführt.[605] Besonders jenen Gruppen, die kultur- oder bildungspolitisch im Osmanischen Reich aktiv gewesen waren und entsprechend publizierten, war ihr Thema genommen. So wundert es wenig, dass selbst die fleißigsten Beobachter eines imaginierten deutsch-türkischen Bildungsraumes sich anderen Themen zuwandten oder verstummten.

---

601 Schmidt, Fr. W.: Die Zehnjahrfeier der Türkischen Republik in Berlin vom 29. bis 31. Oktober 1933. *Orient-Rundschau* 15.11 (1933), S. 117–119, hier 118.

602 Klinghardt, Karl: Zehn Jahre neue Türkei. Zum zehnjährigen Staatsjubiläum der türkischen Republik.*Orient-Rundschau* 15.11 (1933), S. 119–120, hier 120.

603 Vgl. Die Tradition des Asienkorps Truppenteilen der deutschen Wehrmacht übertragen. *Orient-Rundschau* 20.1 (1938), S. 1.

604 Vgl. Mitteilung der Schriftleitung. *Orient-Rundschau* 20.4 (1938), S. 48.

605 Zum Osmanischen Lloyd vgl. Farah, Irmgard: *Die deutsche Pressepolitik und Propagandatätigkeit im Osmanischen Reich von 1908 – 1918 unter besonderer Berücksichtigung des ‚Osmanischen Lloyd'*. Stuttgart: Franz Steiner 1993. Unter den verschiedenen Schriftreihen ist die „Deutsche Orientbücherei", herausgegeben von der Deutsch-Türkischen Vereinigung, besonders zu nennen, deren 25. und letzte Auflage 1917 erschien. Vgl. dazu Gencer, *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion*, 2002, S. 126.

Ernst Jäckh, Otto Eberhard (1875–1966), Carl Heinrich Becker – bedeutende Visionäre deutsch-osmanischer Zusammenarbeit vor und während des Krieges fanden neue Betätigungsfelder in Bildungsarbeit oder Politik. Friedrich Schrader (1865–1922) hingegen setzte sich weiter mit dem deutsch-osmanischen Verhältnis auseinander,[606] informierte und kommentierte die politischen Entwicklungen der Nachkriegszeit[607] aus sozialdemokratischer Perspektive, etwa die *Lage der ackerbauenden Klasse der Türkei*[608], erstellte Kulturanalysen[609]. Becker und Jäckh wandten sich anderen Themen zu; beide waren maßgeblich an der Gründung der *Deutschen Hochschule für Politik* in Berlin beteiligt, die auf der von Friedrich Naumann (1860–1919) 1918 begründeten *Staatsbürgerschule* aufbaute.[610] Als Ziel der neuen Hochschule formulierte der ebenfalls an ihrer Gründung beteiligte Theodor Heuss die Herausbildung „einer sachlichen, dienstbereiten und innerlich freien Gesinnung", durch welche „aus dem Volk die Führerbegabungen herausgeholt" werden und das „Führerproblem" der „modernen Demokratie"[611] behoben werden könne. Die Einrichtung sollte „Mittelpunkt […] für die methodische und sachliche Durchbildung des staatsbürgerlichen Unterrichts"[612] werden. Heuss, Becker, Jäckh traten als Experten für die Türkei nur noch selten in Erscheinung; Becker blieb allerdings in stetem Austausch mit der Deutsch-Türkischen Vereinigung, und Jäckh schrieb über eine Unterredung mit dem neuernannten Reichskanzler Hitler im April 1933, dass dieser ihn „über seine Tätigkeit in der Türkei und dem Mittelosten" und „insbesondere nach Atatürk (befrug), den ich seit 1908 gekannt habe"[613]. Die zahlreichen Verbände, Vereine und Gesellschaften, die während des Kaiserreichs gegründet worden waren und sich thematisch mit „der Türkei", „dem Morgenland" oder „dem Orient" befasst hatten, wie die DTV, bestanden nach 1918 zwar weiter.[614] Der *Morgenländischen Gesellschaft* oder der von Becker begründeten Zeitschrift *Der Islam* bot die zeitgenössische Türkei

606 Zur Person Schraders vgl. Farah, *Deutsche Pressepolitik und Propagandatätigkeit im Osmanischen Reich*, 1993, S. 111 ff.

607 Vgl. Schrader, Friedrich: Politisches Leben in der Türkei. *Die Neue Zeit* 37 (1919), S. 460–466.

608 Vgl. Schrader, Friedrich: Die Lage der ackerbauenden Klasse in der Türkei. *Die Neue Zeit* 38.1 (1919), S. 317–319.

609 Vgl. Schrader, Friedrich: Die türkische Kultur. *Nord und Süd* 172 (1920), S. 268–305.

610 Zur Vorgeschichte vgl. Jäckh, Ernst: Vorgeschichte der Deutschen Hochschule für Politik. *Zeitschrift für Politik* 13 (1924), S. 16–19.

611 Heuss, Theodor: Denkschrift zur Errichtung einer Deutschen Hochschule für Politik. In: *Die Deutsche Hochschule für Politik*. Hrsg. von Missiroli, Antonio, Sankt Augustun: Comdok 1988, S. 140–144, hier 142.

612 Ebd., S. 143. Zum Staatsbürgerunterricht vgl. Busch, *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik*, 2016.

613 Jäckh, Ernst: Meine Unterredung mit Hitler vom 1.4.1933. In: *Die Deutsche Hochschule für Politik*. Hrsg. von Missiroli, Antonio, Sankt Augustun: Comdok 1988, S. 158–169, hier 161 f.

614 Vgl. Kreiser, Klaus: Deutsch-Türkische Gesellschaften von Wilhelm II. bis Adenauer. In: *Frauen, Bilder und Gelehrte. Studien zu Gesellschaften und Künsten im Osmanischen Reich*. Hrsg. von Prätor, Sabine; Neumann, Christoph K., Istanbul: Simurg 2002, S. 675–682.

aber kaum mehr thematische Schwerpunkte. Diese fanden sich vielmehr in den Publikationen des BdAK oder sonstiger Erinnerungsliteratur von Personen, die im Osmanischen Reich während des Krieges militärisch tätig gewesen waren[615], wie Hans Humann, Hans von Seeckt oder Franz von Papen, die dem Bund der Asienkämpfer nahestanden.
Vielen deutschen Beobachtern wie auch der Selbstbeschreibung der Kemalisten war die Wahrnehmung der Türkischen Republik als etwas Neues gemein. Nicht nur Mustafa Kemal[616], auch deutsche Autor*innen sprachen nunmehr von „der neuen Türkei". Beispielhaft hierfür ist Johannes Ahlers Artikel *Die Türkei von heute*, der 1929 in der Rubrik *Übersichten* der *Zeitschrift für Politik* erschien.[617] Im Gegensatz zur „Türkei von heute" beschreibt Ahlers das Osmanische Reich als „mittelalterlich-übernational-religiös organisiert", von dessen Traditionen sich „das Türkentum" erst mit Ausgreifen des „westlichen Nationalismus […] nach Anatolien"[618] habe lösen können. Die Türken „bekehrten sich zur europäischen Moderne", welche „die Abschaffung von Sultanat und Kalifat, […] die Einführung europäischen Rechtes und die Proklamation der Republik [zu] logischen Folgen"[619] gehabt hätten. Die Türkische Republik sei ein „kräftig aufstrebender Nationalstaat in der Form der westlichen Laienrepublik, wenn auch mit südöstlicher Prägung". Ahlers Sichtweise auf den Transformationsprozess vom „islamische[n] Kalifenstaat mittelalterlichen Gepräges" hin zum „im Prinzip modern-liberal[en] Staat"[620] war weit verbreitet. Deutlich wird die Überraschung, die die umfassenden Veränderungen hervorrufen:

> „Kein Wunder, daß nicht bloß die weiteren Kreise Europas, die in dem Türken das Urbild der unverstörbaren Ruhe, ja Unbeweglichkeit sehen, bei den Nachrichten von der Erklärung des Landes zur Republik und vollends von der Abschaffung des Kalifates erstaunt aufhorchten, sondern auch die wenigen, die mit innerer Anteilnahme die allmähliche kulturelle Entwicklung der Türkei verfolgt hatten, überrascht den Kopf schüttelten."[621]

---

615 Vgl. Reichmann, Jan Christoph: *‚Tapfere Askers' und ‚feige Araber': der osmanische Verbündete aus der Sicht deutschter Soldaten im Orient 1914–1918*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität 2009, S. 10 ff. Vgl. außerdem Stein, Oliver: ‚Orientfahrten'. Deutsche Soldaten im Osmanischen Reich und der Krieg als Reiseerlebnis 1914 bis 1918. *Militärgeschichtliche Zeitschrift* 75.2 (2016), S. 327–358.

616 Zur Selbstzuschreibung vgl. Deniz, Ali Cem: *Yeni Türkiye – Die neue Türkei. Von Atatürk bis Erdoğan*. Wien: Promedia 2016. Vgl. zeitgenössisch Hartmann, Richard: Die neue Türkei. In: *Der Vordere Orient*. Hrsg. von Königsberg, Arbeitsausschuß zur Förderung des Auslandsstudiums an der Albertus-Universität zu, Königsberg: Gräfe und Unzer 1929, S. 88–115; Schopen, Edmund: *Die neue Türkei*. Leipzig: Goldmann 1938; Jahn, Karl: Kamâl Atatürk, der Schöpfer der neuen Türkei. *Vergangenheit und Gegenwart* 31 (1941), S. 354–372, sowie Peters, Richard: *Von der alten und neuen Türkei: gesammelte Aufsätze*. Ankara: Berkalp Kitabevi 1944.

617 Ahlers, Johannes: Die Türkei von heute. *Zeitschrift für Politik* 18.10 (1929), S. 676–692.

618 Ebd., S. 676.

619 Ebd.

620 Hartmann, *Die neue Türkei*, 1929, S. 88.

621 Ebd.

Zwar überlappen sich die beiden Sichtweisen in der Darstellung des grundsätzlichen Wandlungsprozesses, doch zeigt sich im Weiteren die Bandbreite, mit der die kemalistischen Reformbestrebungen wahrgenommen wurden. Ahlers urteilt aus der Perspektive der „Europäisierung“: „Man will sich europäisieren, um leistungs- und widerstandsfähiger zu werden“, und habe sich dabei „klar und eindeutig für den Westen und den Kapitalismus entschlossen“[622]. Er lobt die Annäherung an europäische Sozialformen: „Die Regierung hat mit ihrem Bemühungen auf diesem Gebiete überraschend schnell Erfolg gehabt; im allgemeinen geht die Teilnahme der Bevölkerung an den religiösen Zusammenkünften und Übungen heute nicht mehr über das Maß dessen hinaus, was wir im protestantischen Norddeutschland gewohnt sind.“[623] Zu den Reformen des Bildungswesens heißt es allerdings, auf diesem Gebiet könne die Türkei „heute und auf absehbare Zeit nicht ähnlich große Mittel […] zur Verfügung stellen, wie die meisten westeuropäischen Staaten“.[624] Daher sei „dem Lehrer selbst […] das neue westliche Wissen vielfach fremd und wenig vertraut, und der Schüler, dem die westlichen Erfahrungen und Maximen beigebracht werden, vermag sie in der türkischen Umwelt weder begründet zu finden noch sie an ihr zu erproben. Was er erwirbt, ist meist nur eine Halbbildung.“ Trotzdem verleihe selbst diese Halbbildung eine „starke Überlegenheit über […] konservative, in der alten orientalischen Mentalität verharrende Landsleute“, und der „gebildete junge Türke wird von seinen Landsleuten als Volleuropäer genommen“. Zwar fehle „zum wirklichen Volleuropäer noch etliches“, doch sei der „moderne junge Türke […] stets bedacht, sich alles anzueignen, was er an Europäern bemerkt und bisher nicht mitgemacht hat“ Mit diesem Verhalten kommt der Türke, so Ahlers, „in seinem Wesen dem Levantinertum nahe“.[625] Nicht nur lebt hier der stereotype Levantiner fort[626], Ahlers reproduziert auch die Vorstellung der grundsätzlichen Überlegenheit europäischer Gesellschaften gegenüber der osmanischen. Nur an wenigen Stellen gesteht er zu, „daß auch der Orient wertvolle Kulturschöpfungen aufzuweisen hat, die es nicht zu verleugnen, sondern mit der europäischen Zivilisation und Kultur zu einer höheren Synthese zu vereinigen gilt“[627].
Richard Hartmann nimmt die Türkische Republik in der Tradition der „friedlichen Imperialisten“ wahr. An mehreren Stellen verweist er darauf, „daß die Türkei, verglichen mit der Vorkriegszeit, sehr viel von ihrem Reiz für den Abend-

622 Ahlers, *Die Türkei von heute*, 1929, S. 684.
623 Ebd., S. 685.
624 Ebd., S. 686.
625 Ebd.
626 Vgl. Lohmann, Ingrid: Lieber Türken als Levantiner. Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert,* 2021, S. 43–72.
627 Ahlers, *Die Türkei von heute*, 1929, S. 686.

länder […] eingebüßt hat."[628] Er verdeutlicht dies am romantisierten Blick auf die großen osmanischen Städte Konstantinopel und Smyrna mit ihrem „bunten Völkergewimmel", die in Kontrast zu Ankara stehen, einer Stadt, die „ein Konglomerat einer rein mittelalterlichen Türkenstadt, großer Brandfelder und auf ungeheurer Fläche mit amerikanischer Geschwindigkeit und vielfach auch Stillosigkeit aufschießender neuer Stadtteile"[629] sei. Auch wenn aus Hartmanns Worten das Bedauern über die Kriegszerstörungen, die Modernisierungsfolgen und das Ende westlicher Orientvorstellungen hervortritt, widerspricht er gleichzeitig jeder Kritik, die den Zustand dem neuen türkischen Staat anlasten wolle. Jeder, der sich des jahrzehntelangen Kriegszustandes bewußt sei, könne sich „bald nicht mehr darüber (wundern), wie schlimm es heute vielfach noch aussieht", sondern müsse darüber staunen, „daß es nicht noch schlimmer"[630] sei. Zwei Aspekte stechen dabei für den „Durchschnittsabendländer, der heute in die Türkei kommt", hervor: der Nationalismus und die Selbstbestimmung. Die Türkei sei „wirklich Türkenland" geworden, in dem es keine „nennenswerte[n] völkische[n] Minoritäten" mehr gebe und in der „der Abendländer […] heute nicht mehr der große Herr (ist), dem der Türke als Eingeborener, als minderwertiger *native* unterwürfig zu Dienste ist"[631].
Schließlich kommt Hartmann auf das Bildungswesen zu sprechen. Dabei stimmt er dem „Urteil der Fremden" zwar zu, dass viele der Reformbestrebungen nur auf dem Papier bestünden, hebt aber gleichzeitig die Elementarbildung und den Aufbau von Musterschulen als Zeichen des Fortschritts hervor.[632] Im Unterschied zu Ahlers urteilt er, an diesen Schulen sei das „Niveau der Lehrer, deren Ausbildung der Staat ganz besondere Sorgfalt widmet, […] ein ganz vortreffliches", und die Schulen selbst müssten „in der Tat den Vergleich mit abendländischen Schulen nicht (scheuen)"[633]. Zwar ist auch für Hartmann das „Abendland" stets das vorbildliche Vergleichsobjekt, doch versucht er, einen Schritt hinter westliche Positionen zurückzutreten und die Kriegsfolgen vor Ort stärker in Rechnung zu stellen.
Gotthard Jäschke (1894–1983) geht in seinem 1941 erschienenen Übersichtswerk *Türkei* auf die Kluft zwischen Reformideen und deren Umsetzung ein. Jäschke war vom Ersten Weltkrieg bis weit in die Zeit der Bundesrepublik hinein der produktivste deutschsprachige Autor zur Türkischen Republik. Er veröffentlichte ab 1919 mitunter jährlich Darstellungen zu Ereignissen des vergangenen Zeitraums in der Türkei, zunächst in Kalenderform in der Zeitschrift *Die Welt*

628 Hartmann, *Die neue Türkei*, 1929, S. 105.
629 Ebd., S. 105 f.
630 Ebd., S. 107.
631 Ebd., Herv. im Original.
632 Ebd., S. 109.
633 Ebd.

des Islams[634], dann als Einzelschriften über längere Zeitabschnitte.[635] Mit diesen stand eine detailreiche Zusammenstellung zur Verfügung, die in solcher Form auch während der Hochphase des deutsch-osmanischen Bündnisses nicht existierte. Jäschke schreibt: „Man hat der Türkei häufig den Vorwurf gemacht, daß sie bei allen Reformen wie bei dem Bau eines Hauses mit dem Dache beginne. Demgegenüber muß man zugeben, daß Atatürk den Wert einer guten Volksschule stets betont hat."[636] Damit bewegte er sich in einem etablierten Sagbarkeitsraum über die Türkische Republik, der deren Reformbestrebungen als Annäherung an europäische Gesellschaften einordnete. Gleichzeitig wird an Jäschkes Texten mit fortschreitender Dauer der nationalsozialistischen Herrschaft deren Einfluss auf die Wahrnehmung der Türkei deutlich. So heißt es an anderer Stelle im gleichen Werk: „Unter der zielbewußten Führung der Wirtschaftspolitik des Dritten Reiches nahm der deutsch-türkische Handel einen ungeahnten Aufschwung."[637] Und weiter: „Nach Unterzeichnung des Paktes vom 19. Oktober 1939 war dies freilich nur in sehr beschränktem Maße noch möglich. Eine starke Belastung bedeutete die heftige Polemik gewisser Zeitungen (unter jüdischer Leitung) gegen den Nationalsozialismus."[638] Die Übernahme gängiger Sprechweisen der nationalsozialistischen Außenpolitik zeigen auch Jäschkes jährliche Rückschauen. Die Unterzeichnung des deutsch-türkischen Freundschaftsvertrages vom 18. Juni 1941 kurz vor der deutschen Invasion der Sowjetunion bildet etwa den Gegenpunkt zur „britischen Einkreisungsdiplomatie" und zum „immer maßloseren Imperialismus Stalins".[639]

Eine besondere Position in „der neuen Türkei" nahm für Jäschke wie auch für weite Teile der völkisch-nationalistischen Bewegung Mustafa Kemal als uneingeschränkte Führungspersönlichkeit ein. Einer Eloge gleich, wie sie auch im nationalsozialistischen Führerkult üblich war[640], schildert Jäschke dessen Rolle in der türkischen Nachkriegsgeschichte:

---

634 Vgl. Jäschke, Gotthard: Die Türkei seit dem Weltkriege. III. Türkischer Geschichtskalender für 1930. *Die Welt des Islams* 12.4 (1931), S. 137–166, Jäschke, Gotthard: Die Türkei seit dem Weltkriege. II. Türkischer Geschichtskalender für 1929 mit neuem Nachtrag zu 1918–1928. *Die Welt des Islams* 12.1/2 (1930), S. 1–50, Jäschke, Gotthard; Pritsch, Erich: Die Türkei seit dem Weltkrieg – Geschichtskalender 1918–1928. *Die Welt des Islams* 10.1 (1927–1929), S. 1–154.

635 Vgl. Jäschke, Gotthard: *Die Türkei in den Jahren 1952–1961*. Wiesbaden: Harrassowitz 1965, Jäschke, Gotthard: *Die Türkei in den Jahren 1942–1951. Geschichtskalender. Mit Namen- und Sachregister*. Wiesbaden: Harrassowitz 1955, Jäschke, Gotthard: *Die Türkei in den Jahren 1935–1941*. Leipzig: Harrassowitz 1943, Jäschke, Gotthard: Die Türkei in den Jahren 1933 und 1934. *Mitteilungen des Seminars für orientalische Sprachen zu Berlin* 38 (1935), S. 105–142.

636 Jäschke, Gotthard: *Türkei*. Berlin: Junker und Dünnhaupt 1941, S. 34.

637 Ebd., S. 29.

638 Ebd., S. 29 f.

639 Jäschke, Gotthard: Türkei. *Jahrbuch der Weltpolitik* 1 (1942), S. 672–682, hier 672.

640 Ein frühes Beispiel stellt etwa Schott, Georg: *Das Volksbuch vom Hitler*. München: Wiechmann 1924 dar.

> „Nur einen Mann gab es, der von Tag zu Tag klarer den Leidensweg erkannte, den das Volk beschreiten mußte, wenn es nicht aus der Geschichte gelöscht werden sollte. Aber er war sich auch der ungeheuren Schwierigkeiten bewußt, die zu überwinden waren, bis es nach menschlichem Ermessen gelingen konnte, seinen Führerwillen dem erschöpften und verarmten Volke einzuimpfen und die übermütigen Feinde um ihren Siegespreis zu betrügen. Wohl hatte das türkische Volk im Laufe der Jahrhunderte der Welt gezeigt, zu welchen Opfern es fähig ist – dank seinem stark ausgeprägten *Sinn für Unterordnung*, aber diese Bereitschaft zum Gehorsam, zur Mannestreue verbürgt erst dann den Erfolg, wenn sie ergänzt wird durch einen unerschütterlichen Glauben an die Richtigkeit aller Maßnahmen der Führung.“[641]

Ganz in diesem Duktus widerspricht Jäschke auch dem Vorwurf, dass Kemal diktatorisch herrsche. So sei die enge Verzahnung von Parlament und Regierung „eine – man kann schon sagen – übertriebene Form der Demokratie“, in der Kemal erst durch „die ganze Größe seiner Führerpersönlichkeit“[642] Macht innehaben konnte. In seinen Texten nach 1943 wendet sich Jäschke von der großzügigen Übernahme nationalsozialistischer Denkweisen wieder ab. Bestehen bleibt zwar, etwa in einem Artikel zur Stellung des Islams in der Türkischen Republik[643], die Lobpreisung Kemals, doch fehlen antisemitische oder antireligiöse Einschübe. Der von Kreiser vermutete Opportunismus Jäschkes zur Absicherung seiner beruflichen Stellung[644] dürfte für dessen Sichtweisen auf die Türkei eine Rolle gespielt haben, doch prägte er mit seiner Erhöhungsrhetorik der Person Kemals dessen Wahrnehmung in Deutschland entscheidend mit.

Zur Beobachtung der Türkischen Republik und des deutsch-türkischen Verhältnisses erschienen auch regelmäßig populäre Texte: Kriegsmemoiren, Darstellungen zu Vorgeschichte und Verlauf des Ersten Weltkriegs, Abhandlungen zur wirtschaftlichen Verflechtung zwischen Deutschland und dem Osmanischen Reich. Besonders populär, neben den Memoiren[645], waren Veröffentlichungen über das

---

641 Jäschke, Gotthard: Führerwille und Volkswille in der neuen Türkei. *Orient-Nachrichten* 3.19 (1937), S. 273–277, hier 273. Herv. im Original.

642 Ebd., S. 275. Jäschkes Ansicht unterscheidet sich auch entscheidend von der gerade um 1930 herausgebildeten Deutung, dass die Diktatur Kemals zwar eine solche sei, doch nur mit dem Ziel, Land und Gesellschaft auf demokratische Strukturen vorzubereiten. Vgl. dazu Köhler, Kurt: Die neue Türkei und das Problem der Diktatur. In: *Prozess der Diktatur*. Hrsg. von Forst de Battaglia, Otto, Zürich: Amalthea 1930, S. 294–315.

643 Vgl. Jäschke, Gotthard: Zur Krisis des Islams in der Türkei. In: *Beiträge zur Arabistik, Semistik und Islamwissenschaft*. Hrsg. von Hartmann, Richard; Scheel, Helmuth, Leipzig: Harrassowitz 1944, S. 514–530.

644 Vgl. Kreiser, Klaus: Gotthard Jäschke (1894–1983). Von der Islamkunde zur Auslandswissenschaft. *Die Welt des Islams* 38.3 (1998), S. 406–423, hier 414 f.

645 Mit Bezug auf das Osmanische Reich etwa Liman von Sanders, Otto: *Fünf Jahre Türkei*. Berlin: Scherl 1920. Vgl. auch Stein, Oliver, *‚Orientfahrten‘*, 2016 sowie Stein, Oliver: *Nachrichtendienstoffizier im Osmanischen Reich. Ernst Adolf Muellers Kriegseinsatz und Gefangenschaft im Vorderen Orient 1915–1919*. Baden-Baden: Ergon 2018.

Eisenbahnwesen und die Bagdadbahn.[646] Die (populär-)wissenschaftliche Wahrnehmung der Türkei im Untersuchungszeitraum von 1919 bis 1945 war breit gestreut. Die „Türkei-Experten“ von vor und während des Krieges äußerten sich nach dessen Ende nicht mehr wesentlich zur Türkei, dieses Vakuum wurde von anderen Autoren gefüllt. Deren inhaltlicher Fokus betraf vor allem den Reformprozess in der Türkei. Die Reformen wurden in aller Regel als Versuch interpretiert, eine als rückständig erachtete osmanische Gesellschaft in eine moderne und europäische zu transformieren.

Die Pädagogik

In dem Maße, wie die Türkische Republik als Betätigungsfeld des „friedlichen Imperialismus“ an Bedeutung verlor, verringerte sich auch die Bedeutung des neuen Staates in der Sicht der Lehrerschaft. Diese war während der letzten Jahre des Deutschen Kaiserreichs an der Etablierung eines modernen Bildungswesens im Osmanischen Reich beteiligt gewesen. Nachvollzogen werden kann ihr Engagement anhand der Vielzahl an thematisch relevanten Artikeln in Lehrerzeitschriften.[647] Eine stichpunktartige Suche in *Scripta Paedagogica Online*, der größten digitalen Sammlung pädagogischer Zeitschriften im deutschen Sprachraum, ergibt für den Zeitraum von 1910 bis 1918 jährlich fast dreißig Treffer, während für 1919 bis 1945 lediglich etwa 13. Die Türkei rückte nicht nur in solchen Zahlen ausgedrückt an den Rand der Betrachtung, auch die Thematisierungen verloren an Detaildichte. Im Folgenden wird skizziert, welche Themen und Inhalte mit Türkeibezug dennoch von deutschen Lehrkräften aufgegriffen wurden.
Mit dem Kriegsende, der Ausweisung der im Osmanischen Reich lebenden deutschen Staatsangehörigen und dem erzwungenen Abbruch der diplomatischen Beziehungen endete in den Lehrerzeitschriften die Beschäftigung mit der Türkei weitgehend. Übrig blieben Besprechungen von Bücherneuerscheinungen sowie hier und da die Nennung der Türkei als Beispiel. Die Rezensionen variierten stark. So wurde noch 1919 ein Beitrag Otto Eberhards zur gesellschaftlichen Stellung der Frauen im Osmanischen Reich rezensiert, der für andere Umstände verfasst

646 Vgl. hier in chronologischer Reihenfolge, Müller, Edgar: *Die wirtschaftliche Bedeutung der Bagdadbahn*. Zürich: Leemann 1919; Ibbeken, Rudolf: *Das außenpolitische Problem. Staat und Wirtschaft in der deutschen Reichspolitik 1880–1914. Untersuchungen über: Kolonialpolitik, Internationale Finanzpolitik, Handelsverträge und die Bagdadbahn*. Schleswig: Ibbeken 1928; Sıtkı, Bekir: *Das Bagdad-Bahn-Problem 1890–1903*. Freiburg: Goldschagg 1935; Persich, Walter Anatole: *Bagdadbahn 1893. Roman einer Diplomatenintrige*. Berlin: Schaffer 1941; Uweson, Ulf: *Wir bauen die Bagdadbahn. Nach Aufzeichnungen eines leitenden Ingenieurs*. Berlin: Steiniger 1942; Hüber, Reinhard: *Die Bagdadbahn*. Berlin: Junker und Dünnhaupt 1943; Pönicke, Herbert: *Die Hedschas- und Bagdadbahn. Erbaut von Heinrich August Meißner-Pascha*. Düsseldorf: VDI 1958.

647 Vgl. Böttcher, *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich,* 2023.

worden war.[648] Im weiteren Verlauf kommt die Türkei nur noch am Rande zur Sprache. In einer Besprechung von Hugo Grothes *Staaten und Völker nach dem Weltkriege*, einem „zuverlässigen Hilfsmittel […] für den Lehrer der Erdkunde und Geschichte", heißt es: „So ist z. B. die Zahl der Staaten [in Europa] von 24 auf 26 (ohne die Türkei) gestiegen."[649] Häufiger erschienen wieder Artikel, in denen im Rahmen der Eindrücke von Kriegsniederlage und Nachkriegsordnung der Status „des deutschen Volkes" oder des „Deutschtums" erörtert wird, regelmäßig mit Verweis auf die frühneuzeitlichen Bedrohungserzählungen. So fordert ein Autor im *Deutschen Philologen-Blatt* 1919 die stärkere Berücksichtigung „Deutsch-Österreichs" im Unterricht, da „heute noch das Deutschtum, ja die Menschheit den Österreichern zu Dank verpflichtet (ist) für einen großen Dienst, den sie der abendländischen Bildung damals geleistet haben, indem sie sich der gefahrvoll vordringenden Weltmacht der Türken als Schutzwall entgegenstellten."[650] Auch im Rahmen der häufiger diskutierten Themen Auslandskunde und Auslandsdeutschtum wurden frühere Zeiten wieder wachgerufen. Die *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* schreibt etwa: „Man erinnert sich vielleicht der Viertelmillion Siebenbürger Sachsen, die mehr als ein halbes Jahrtausend hindurch in der Südostecke des ehemaligen Habsburgerreiches der jahrhundertelang regelmäßig wiederkehrenden Sturmflut der Türkenkriege […] Stand gehalten (haben)."[651] Und in der Debatte um eine stärkere Nationalisierung der Bildung: „Wir sehen doch deutlich, wie nach dem Weltkrieg alle Völker, die Franzosen, Italiener, Russen, Tschechen, Iren, Polen, Türken sich national fester und enger zusammenschließen in natürlichem biologischen Instinkt."[652]

Die revolutionären Veränderungen der Gründungsphase der Türkischen Republik wurden zwar von der deutschen Pädagogik wahrgenommen und nach und nach auch in den Lehrerzeitungen diskutiert, jedoch eher aus der Distanz. Eine größere Anzahl an entsprechenden Artikeln ist nach 1928 festzustellen. Davor gab es meist nur kurze Notizen, die sich mit bildungspraktischen Aspekten nach der Wiederaufnahme diplomatischer Beziehungen 1924 beschäftigten. So regelte in Preußen 1925 ein Erlass (U II 1663) die Zahlung des Schulgelds für türkische

648 Zeitschriftenschau. *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 27 (1919), S. 251.

649 Rezension zu: Grote, Hugo, Staaten und Völker nach dem Weltkrieg, Heidelberg: Ehrig 1922. *Zeitschrift für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 64 (1922), S. 545.

650 Für eine größere Berücksichtigung Deutsch-Österreichs im Unterricht. *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 27 (1919), S. 53.

651 Trensch, G.: Deutsche Auslandskunde in der Schule. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 51.9 (1922), S. 101–102, hier 101.

652 Meese, F.: Auf dem Wege zur deutschen Erziehungsschule. *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 31 (1923), S. 3–7, hier 6.

Kinder.[653] Auch über als bedeutend erachtete Veränderungen in der Türkischen Republik wurde die deutsche Lehrerschaft unterrichtet, meist unter der Rubrik „Verschiedenes“:

> „Die Türkei hat sich in diesem Jahre ein bürgerliches Recht, das sie bisher nur in Bruchstücken besaß, durch Uebernahme des gesamten Schweizerischen Zivilrechts zugelegt. […] Die Uebernahme des schweizerischen Zivilrechts an Stelle des mit religiösen Beschwerungen belasteten zersplitterten türkischen Rechts bedeutet eine große Errungenschaft für die Türkei, die den Wirtschaftsverkehr mit den westlichen Staaten zu fördern geeignet erscheint.“[654]

1928 gab es eine intensive Beschäftigung mit der Schriftreform, der Einführung des lateinischen Alphabets, in der Türkei. In der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* wird erstmals darauf hingewiesen[655], anschließend wird sie als Teil eines umfassenden Veränderungsprozesses beschrieben, der „in kaum einem andern Lande […] so durchgreifend“[656] gewesen sei wie in der Türkei. Die Notwendigkeit der Reform gründe auf der Annahme, dass die arabische Schrift „Schuld an der großen Rückständigkeit in der Türkei“[657] sei, womit an den Zusammenhang zwischen Alphabetisierungsquote und Fortschrittlichkeit angeknüpft wurde, den Becker bereits 1916 in *Das türkische Bildungsproblem* hergestellt hatte.[658] Die Schriftreform wird als Ausgangspunkt dafür gesehen, dass die „vor Jahrzehnten begonnene Europäisierung des Ostens endgültig durchgeführt“[659] werden könne. Der Autor geht von einem „unaufhaltsamen Vordringen der europäischen Weltanschauung“ aus; die neue Schrift ermögliche „die weitere geistige Entwicklung des türkischen Volkes“. Die Hinwendung zum Westen wird mit dem Wunsch verbunden, dass „der Orient“ – wiederum synonym mit der Türkei – „einen Strich unter die Vergangenheit“ ziehe und somit „eine neue Kultur im Osten“ beginne. Die radikale Durchsetzung der neuen Schrift beschränke zwar die Vielfalt der vor Ort vorhandenen Dialekte und erschwere die Überlieferung arabischer Texte,

653 Erhebung des einfachen Schulgeldsatzes von Schülern türkischer Staatsangehörigkeit. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 67 (1925), S. 345.

654 Die Türkei übernimmt das Schweizer Zivilrecht. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 55.49 (1926), S. 977–978.

655 „Die Konstantinopeler Presseagentur teilt mit, daß mit Beginn des nächsten Schuljahres an sämtlichen türkischen Schulen das lateinische Alphabet eingeführt werden wird. Die in der türkischen Sprache häufigen zusammengesetzten und Quetschlaute (tsch, dsch, rsch usw.) werden ähnlich, wie es in den slawischen Sprachen der Fall ist, durch Circonflexe auf den Buchstaben s, z und c geschrieben werden.“ aus: Türkei. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 58.15 (1928), S. 342.

656 Türkei. Das neue türkische Alphabet. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 57.36 (1928), S. 738–739, hier 738.

657 Ebd., S. 739.

658 Vgl. Becker, Carl Heinrich: *Das türkische Bildungsproblem*. Bonn: Friedrich Cohen 1916.

659 *Türkei. Das neue türkische Alphabet*, 1928, S. 739.

doch lasse sich „die Europäisierung nicht mehr aufhalten“[660] und solle größtmögliche Wirkung entfalten.

Auch den Leser*innen der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* wurde die Reform des türkischen Unterrichtswesens vorgestellt. Der Autor, Erwin Petzall, beginnt seine Ausführungen mit einem Überblick über die angestoßenen Reformen, deren Ausmaß ihn erstaune. So gewöhne „man sich schnell an die Kleidung“ und bedaure zugleich „das Verschwinden des Fez“, da dieser „weit besser zu Gesichtszügen der Türken paßte als die europäische Schiebermütze“, doch seien dies nur „Äußerlichkeiten“. Es erstaune noch mehr, dass „die neue Türkei ein Rechtsstaat geworden ist“. Dies sei das Werk Mustafa Kemals, des „unumschränkte[n] Herr[n] der Türkei“, der „das alte […] Un-Recht des jeweiligen Gewalthabers abgeschafft und an seine Stelle das Schweizerische Gesetzbuch gesetzt“ habe. Das osmanische Schul- und Unterrichtssystem sei grundsätzlich unzureichend gewesen, lediglich an den „verhältnismäßig zahlreichen ausländischen Schulen“ sei eine „einigermaßen befriedigende Schulbildung“[661] möglich gewesen. Begründet wird die negative Einschätzung des osmanischen Erziehungswesens mit dem vorherrschenden Einfluss des Islams, durch den Fatalismus und Lethargie verbreitet worden seien. Dies hätten die Kemalisten erkannt und setzten jetzt auf „junge modern denkende, nach zeitgemäßen pädagogischen Grundsätzen ausgebildete Lehrkräfte“. Dass diese Reformen noch nicht flächendeckend durchgeführt worden seien, erklärt Petzall mit mangelnder Infrastruktur, weshalb vielerorts noch keine moderne Pädagogik möglich sei. So sei zunächst weiter von einem zivilisatorischen Gefälle zwischen Europa und dem Orient auszugehen, da nur in jenen Gebieten, „die heute dem Europäer ohne besondere Schwierigkeiten zugänglich“ sind, die „Reformen restlos durchgeführt worden“[662] seien. Bemerkenswert an der Darstellung ist der Detailreichtum, wie er in deutschen Lehrerzeitungen nur vor und während des Krieges üblich war.

Neben der Aufgeschlossenheit für „moderne Pädagogik“ hebt Petzall die Nationalisierung des Bildungswesens hervor. Sie sei die „oberste Aufgabe eines jeden Lehrers und Mittel zum Zweck die ‚Heimatkunde‘“. Deren zentrale Position freue „uns Deutsche ganz besonders“, denn „wenn wir dieses uns so liebe und vertraute Wort sogar in türkischen Verwaltungsakten wiederfinden, erleben wir doch daraus, daß der deutsche Lehrer auf dem rechten Wege ist, wenn er seinen Kindern zeigt, wie Sitten und Gebräuche und die ganze Umgebung, innerhalb deren das Kind aufwächst, die Liebe zur Heimat erwecken.“ Die neue Rolle der Heimatkunde bilde einen deutlichen Gegensatz zu der bisherigen türkischen Gesellschaft:

660 Ebd.

661 Petzall, Erwin: Vom Unterrichtswesen in der neuen Türkei. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 58.31 (1928), S. 617–618.

662 Ebd., S. 617.

> „Es macht einen eigenartigen Eindruck auf den Kenner des Landes, wenn er heute in dem Lande, in dem man die Frauen noch vor kurzem in Harems sperrte, Mädels und Buben gemeinsam – denn die Koedukation ist restlos durchgeführt – im Heimatkundeunterricht mit Sand und Hölzchen die heimische Landschaft nachbilden sieht. Wie seltsam mutet es uns an, in der Türkei Schulgärten zu finden. Der Türke, der nicht als Tierliebhaber angesprochen werden kann, schafft seinen Kindern in den Schulen Aquarien und Terrarien. Die Schulen halten Hühner, die von den Kindern gefüttert werden, ja deren Stallungen die Kinder sogar sauber halten!“[663]

Die Verblüffung über die Veränderungen in der ländlichen Türkei ist gepaart mit dem Fortwirken von Rückständigkeitsvorstellungen, aber auch mit Vorstellungen vom Potenzial, das der Pädagogik zur Schaffung neuer Gesellschaftsformen zugesprochen wird. So sei die eigentlich abzulehnende Diktatur Mustafa Kemals der einzige Weg, „in dem Bauernlande der Türkei“ Strukturen zu schaffen, in denen es der Lehrerschaft möglich sei, „eine Generation zu erziehen, die aufgeklärt genug ist, um die Vorteile der neuen Türkei zu erkennen, und die daher freiwillig ohne Diktatur – also auf demokratische[m] Wege – das erhält, was unter Kemal Pascha geschaffen wurde. Dann wird aus dem türkischen Volke eine Nation im guten Sinne werden.“[664]
1929 erschien wiederum ein Artikel in der *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung*, der eine mit früheren Ausführungen vergleichbare Detailkenntnis offenbart. Allerdings handelt es sich nicht um positive Bewertungen der Reformen, sondern um eine Kritik an der Durchführung. Die von „amtlicher türkischer Seite“ getätigten Aussagen, dass die Einführung der Lateinschrift „einen vollen Erfolg“ darstelle, da „nicht nur […] alle türkischen Schriftkundigen, sondern auch […] viele bisherige Analphabeten“[665] sie erlernt hätten, seien lediglich Behauptungen; sie würden „durch den großen Rückgang der Auflageziffern der türkischen Zeitungen, die in Lateinschrift gedruckt sind“, sowie die Schulstatistik widerlegt, nach der lediglich sechs Prozent der türkischen Bevölkerung das entsprechende Zertifikat erhalten hätten.[666] Der Autor verweist auf Differenzen innerhalb der türkischen Regierung, nennt Namen von Beteiligten, etwa Sakoub Bey, „ein Freund von Mustapha Kemal Pascha“.[667] Gleichzeitig scheint Skepsis durch, ob die Reform tatsächlich gelingen werde. Hiermit greift der Autor die seit langem übliche westliche Praktik auf, Reformbestrebungen auf türkischem oder osmanischem Gebiet zu loben, an deren Umsetzung aber Zweifel zu äußern.
Die ausgewählten Artikel stehen stellvertretend für die intensivste Phase der Beschäftigung der pädagogischen Presse mit der Türkischen Republik zwischen

663 Ebd., S. 618.
664 Ebd.
665 Türkei. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 59.45 (1929), S. 925.
666 Ebd.
667 Ebd.

1919 und 1945.[668] Nach 1930 und während der gesamten nationalsozialistischen Herrschaft lassen sich kaum mehr ähnlich aussagekräftige Artikel über die Türkei nachweisen. Neben vereinzelten Analysen der türkischen Land- und Bodenreform[669] sind es vor allem Verweise auf in der Türkei stattgefundene Kongresse und thematisch relevante Buchbesprechungen. Zentrales Thema ist stets der gesellschaftliche Wandlungsprozess der Türkei. So heißt es zu den „im übrigen höchst interessanten Verhandlungen des Frauen-Weltbundes in Konstantinopel“:

> „Daß der Kongreß dieser großen internationalen Frauenorganisation in der Türkei tage, hat seine gute Berechtigung. Denn wohl nirgends in der ganzen Welt ist jener kulturelle Vorgang, den man Emanzipation der Frau nennt, in den letzten Jahren radikaler vorgetrieben worden als im Lande Atatürks. Es ist mehr als nur eine pikante Note des Kongresses, daß er just in Yildiz Kiöschk tagte, in dem sich vor noch nicht allzuvielen Jahren der vielköpfige Harem Abdul Hamids befand.“[670]

Ein anderer Artikel berichtet über den „II. Türkischen Geschichtskongreß“. Hervorgehoben wird, dass bei dieser „ausgesprochen nationaltürkischen Angelegenheit“ unter den „41 ausländischen Gelehrten“[671] Deutschland am zahlreichsten vertreten gewesen sei. Zudem habe der Vortrag des deutschen „Delegationsführers, Professor Hartmann, über ‚Die neue Türkei‘ […] bei allen Zuhörern, vornehmlich auch bei den Türken, großes Interesse und lebhaften Beifall“[672] erhalten. Damit verbleiben die Beiträge in der pädagogischen Presse im Rahmen dessen, was auch in anderen Diskursebenen ausgetauscht wurde.

Völkisch-nationalistische Gruppierungen

Für fast die Hälfte des Untersuchungszeitraums dieser Studie stammen die Schulbücher aus einem diktatorisch nach dem Führerprinzip aufgebauten deutschen Staat. Im Gegensatz zu den offiziellen deutsch-türkischen Beziehungen der Zeit waren die nationalistisch-völkischen Türkei-Diskurse „from the earliest Nazi, far-right, and nationalist deliberations about Turkey in the early 1920s until the end of the Third Reich”[673] bemerkenswert konstant. Im Folgenden sollen diese Diskursstränge nachgezeichnet werden, da sie den Raum des Sagbaren erweiterten und auch in den Schulbüchern Widerhall fanden.

---

668 Andere Beispiele sind Der kommende Sieg der Weltletter. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 60.37 (1930), S. 723; Pollitz, Alice: Tagung der ‚World Federation of Education Associations‘. *Deutsche Lehrerinnenzeitung* 48.17 (1931), S. 284–285, sowie Die modernisierte Türkei. *Ethnische Kultur* (1928), S. 39.

669 Vgl. Bodenreichtum und Bodennot in der Türkei. *Bodenreform* 47 (1936), S. 263.

670 H., R. G.: Kultur der Zeit. *Ethnische Kultur* 43.7/8 (1935), S. 107–111, hier 109.

671 Scheel, Helmuth: Der II. Türkische Geschichtskongreß. *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* 3 (1937), S. 215–218, hier 215.

672 Ebd., S. 216.

673 Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 7.

Die Grundlage aller Empfindungen war, dass die Nachkriegsordnung die Machtposition Deutschlands über Gebühr beschnitten habe. Die Unterzeichnung des Versailler Vertrags wurde als Ende deutscher Existenz aufgenommen, einflussreich verbildlicht in Trauer symbolisierender schwarzer Rahmung der entsprechenden Ausgabe der *Kreuzzeitung*.[674] An diesem empfundenen Tiefpunkt erschien Mustafa Kemal auf der politischen Bühne und wurde zum Helden stilisiert. Bereits im Sommer 1919 erschienen erste Elogen auf den führenden türkischen Militäroffizier. Sie waren bald derart zahlreich, dass bereits im Herbst des Jahres biographische Kenntnisse vorausgesetzt wurden.[675] Einerseits bedeutete dies gut informierte Leser und Leserinnen, andererseits knüpften viele dieser Artikel an die Situation in Deutschland an und schufen Parallelen. Als Grundlage diente weniger die Erinnerung an das gemeinsame Bündnis, als vielmehr die Ablehnung der Friedensverträge durch die Türkei. Die Erfolge der türkischen Armee wurden ausführlich besprochen und gerühmt und ein Narrativ des Erfolges konstruiert, welches im Vertrag von Lausanne gipfelte. Im Zuge dessen wurde sogar das althergebrachte Stereotyp vom „kranken Mann" satirisch in den Sultan als „einzigen lebensfähigen Mann in Europa"[676] umgedeutet.

Mit dem Abschluss des Lausanner Vertrags konnte die Türkei endgültig zum Vorbild stilisiert werden, da sie gezeigt habe, wie Revisionismusvorstellungen nach dem Ersten Weltkrieg konkret in die Realität umgesetzt werden konnten. Zwar seien weder die geographische, ökonomische, politische noch die militärische Situation in Deutschland mit jener in der Türkei vergleichbar, doch biete diese mit ihrer „moralischen Energie, Disziplin [und] Vaterlandsliebe"[677] Qualitäten, um ihre Unterdrückung zu bekämpfen; sie sei daher für Deutschland ein Vorbild. Die zugrundeliegende Erzählung des siegreichen Außenseiters nahm im gesamten politischen Spektrum des Öfteren Bezug auf die biblische Geschichte von David und Goliath. Verbunden mit der vielfach aufgegriffenen Redewendung *ex oriente lux* wurde die Türkei zum Zeichen für einen Wandel in der internationalen Politik – besonders im Hinblick auf die Machtposition der Entente.[678] Es bestehe gar die Möglichkeit, dass „Orient und Okzident wieder einmal ihre Rollen [als führende Zivilisationen] tauschen".[679]

674 Finis Germania. *Neue Preußische Zeitung (Kreuzzeitung)*, 23.06.1919, Titelseite.
675 Vgl. Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 21.
676 Der kranke Mann von heute und das gesunde Europa. *Kladderadatsch*, 21.04.1922.
677 Hoetzsch, Otto: Die äußere Politik der Woche. *Neue Preußische Zeitung (Kreuzzeitung)*. 04.10.1922.
678 Ein Beispiel: „Ex oriente lux! Die Türken haben den Friedensvertrag zerrissen und den Männern der Entente vor die Füße geworfen." Zeichen und Wunder. *Die Gegenwart. Zeitschrift für Literatur, Wirtschaftsleben und Kunst* 51.12 (1922), S. 355.
679 Mercator: Türkische Möglichkeiten. *Deutsche Allgemeine Zeitung*, 16. Oktober 1923. Weitere Beispiele in Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 51 ff.

Am Vorabend des Hitler-Putsches im November 1923 intensivierte sich die Beobachtung der Vorgänge in der Türkei. „Her die Angora-Regierung!" forderte die Zeitschrift *Heimatland* im Oktober 1923 und führte aus, dass nur eine „Türkische Lösung […] der deutschen Frage"[680] erstrebenswert sei. Immer wieder verwies auch Hitler auf die Türkei: „Und das ist der tiefere Sinn der Überschreitung des Rubikon. Sie sehen das an der Türkei. Nicht von der verfaulten Zentrale, von Konstantinopel aus konnte die Erlösung kommen. Diese Stadt war genau wie bei uns ohne Patriotismus, verseucht von demokratisch-pazifistischen, internationalisierten Menschen, die nicht mehr fähig waren zur Tat."[681] Nicht nur die jüngsten Ereignisse in der Türkei werden von Hitler herangezogen: „Ein anderes klassisches Beispiel sehen Sie in der jungtürkischen Revolution. Enver Pascha (1881–1922) zog nach Konstantinopel und errichtete dort einen neuen Staat und es ergoß sich ein neuer Geist über die total verseuchte Hauptstadt."[682] Beide Passagen erweisen den Vorbildcharakter, den besonders Hitler selbst der neuen Türkei beimaß.

Die kemalistische Bewegung war aber nicht nur als Vorbild fest im völkisch-nationalistischen Denken verankert, es bestanden auch zahlreiche persönliche Verbindungen; beispielsweise waren Rudolf Freiherr von Sebottendorf (1875–1945), Gründer der Thule-Gesellschaft, Otto von Lossow (1868–1938) oder Otto von Feldmann (1873–1945), Politiker der DNVP, oftmals in führender Position am deutschen Engagement im Osmanischen Reich beteiligt gewesen und nach Kriegsende in konservativen, völkischen und nationalistischen Milieus einflussreich.[683] Doch mit der Aufnahme offizieller diplomatischer Beziehungen, der zeitweiligen Marginalisierung extremer Parteien und der wirtschaftlichen Erholung Deutschlands sank die Bedeutung der Türkei als Vorbild merklich. So unterblieb eine Beschäftigung mit dem Reformprogramm Kemals und damit eine ideologische Auseinandersetzung, die über die Nationalstaatsbildung hinausging, fast vollständig.

Während sich das zwischenstaatliche Verhältnis nach der Machtergreifung 1933 vorrangig auf dem Feld der Ökonomie abspielte, betonten führende Nationalsozialisten die Bedeutung Mustafa Kemals explizit. Hitler selbst äußerte Bewunderung für den „größten Menschen des Jahrhunderts"[684], was für eine tiefere

680 Her die Angora-Regierung! *Heimatland*, 27. Oktober 1923.

681 Adolf Hitler, zit. nach Gruchmann, Lothar (Hrsg.): *Reden, Schriften, Anordnungen. Wortlaut der Hauptverhandlung vor dem Volksgericht München, Bd.1 1. – 4. Verhandlungstag*. München: Saur 1997, S. 196.

682 Ebd.

683 Vgl. Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 101 ff.

684 Ohne Quellenangabe zitiert in Böer, Ingeborg, et al. (Hrsg.): *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Berlin: De Gruyter 2002, S. 366. Das zugrundeliegende Interview Hitlers mit der türkischen Zeitung *Milliyet* wurde in zahlreichen deutschen Printmedien abgedruckt; vgl. Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 114 f.

Verbindung der beiden Regime zu sprechen schien. Der Anschein eines besonderen Zusammenwirkens von Kemalismus und Nationalsozialismus wurde ein wesentliches Element der Türkeibeschreibung nach 1933.[685] Zentral war dabei die Kategorie „Rasse“: Kemal habe für die „Freiheit der türkischen Rasse“[686] nach dem Ersten Weltkrieg gekämpft. Ebenfalls verbindend war die Vorstellung einer diktatorischen Macht eines „Führers“, denn Politik könne nur erfolgreich betrieben werden, „wenn das Volk einig hinter dem verantwortungsbewußten Führer steht“.[687]

Der Kemalismus wurde als faschistisch-rassistische Bewegungen vereinnahmt: „Nachdem er [Kemal] die Ergebnisse der Revolution gesichert hatte, schritt er, wie Mussolini und Hitler, zum wirtschaftlichen, sozialen und ethischen Aufbau des neuen Staates.“[688] In den folgenden Jahren wurde vielfach die Parallelität zwischen Deutschland und der Türkei beschworen. Die vom BdAK schwelgerisch begangene Feier zum zehnjährigen Bestehen der Türkischen Republik im Oktober 1933 wurde als großes staatliches Ereignis inszeniert. Im Zentrum stand die Figur Mustafa Kemals, in sämtlichen Publikationen nur mit seinem Ehrennamen Atatürk benannt. Sein Tod am 10. November 1938 wurde zum größten Medienereignis mit Bezug auf die Türkei seit dem Ende des Ersten Weltkriegs. Der *Völkische Beobachter*, in dem bereits zahlreiche Artikel unter dem Schlagwort der „neuen Türkei“ erschienen waren, veröffentlichte zwanzig weitere Artikel, darunter Bilderstrecken, Kommentare, Essays und einen Bericht über Ismet Inönü, den Nachfolger Kemals.[689] Immer wird die zentrale Position deutlich, die Kemal in der nationalsozialistischen Türkeiwahrnehmung einnahm: als Wegbereiter der eigenen autoritären Staatsauffassung. Dabei wurden weitere Elemente der nationalsozialistischen Ideologie am Kemalismus ausgerichtet, wie nach 1933 deutlicher hervortrat, aber bereits für die Weimarer Republik nachweisbar ist. Spezifisch nationalsozialistisch war die Euphorie, mit der über die Türkische Republik berichtet wurde, weniger mit Verweis auf das kemalistische Reformprogramm als vielmehr wegen der erfolgreichen Revision der Nachkriegsordnung und der Etablierung eines autoritären Staates.

685 Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 112.

686 Zapp, Manfred: Türkischer Nationalsozialismus. *Preußische Jahrbücher* 232.8 (1933), S. 105–112, hier 106.

687 Ebd.

688 Ebd., S. 107.

689 Vgl. ebd., S. 139.

5 Narrative über die Türken und die Türkei in Schulbüchern

„Das Streben, Deutschland und die Türkei einander näher zu bringen, ist alt.“[690]

Die folgende Analyse gilt den Narrativen, die das Schulbuchwissen über die Türken und die Türkei rahmten und konstituierten. Ausgangspunkt bildet die quantitative Untersuchung der Schulbücher, wodurch Orte und Häufigkeiten von Aussagen ermittelt und anschließend interpretiert werden können. Den Übergang zur qualitativen Analyse der Narrative bildet die Untersuchung der Benennungspraktik: Wann bieten die Schulbücher Darstellungen von „Türken“, wann von „Osmanen“; in welcher Form erfolgt die Ansprache, und welche Attribute sind damit verbunden? Zur Beantwortung dieser Fragen wird das gesamte Schulbuchkorpus herangezogen und durch das Referenzkorpus ergänzt. Um die Narrative in den Schulbüchern herauszufiltern, ist die Darstellung komparatistisch angelegt. Ziel ist es, Stagnation und Wendepunkte im Schulbuchwissen aufzuweisen und mit der Entwicklung der sonstigen Türkeidiskurse abzugleichen. In der Darstellung wird an die Kontextuntersuchung angeknüpft; sie ist jedoch stärker auf thematisch relevante Diskurs- und Narrativstränge zugeschnitten.

5.1 Quantitative Untersuchung

Durch den Einsatz von computergestützten Analysemethoden können größere Korpora herangezogen werden, wenn auch die kriteriengeleitete Auswahl der Quellen die Verallgemeinbarkeit der quantitativen Aussagen stets beschränkt. Die Untersuchung erfolgt in drei Schritten: zunächst geht es um die Epocheneinteilung der Schulbücher, die an die Lehrpläne anknüpft; zweitens wird das Material auf die Wortfamilien „türk*“ und „osman*“ hin untersucht; drittens wird die thematische Bindung der gefundenen Suchbegriffe eingeordnet.
Zwar stehen Periodisierungen in der Geschichtswissenschaft in einem Spannungsverhältnis zwischen Nutzung und Verdrängung[691], doch für die Schulbücher des Untersuchungszeitraums gilt, dass sie wie die Lehrpläne der traditionellen Einteilung der historischen Epochen folgen.

---

690 Wagner, Paul: *Erde und Menschheit. Ausgewählte Abschnitte der Völkerkunde und Staatenkunde für die Primen*. München: Oldenbourg 1926, S. 120.

691 Vgl. Osterhammel, Jürgen: Über die Periodisierung der neueren Geschichte. *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berichte und Abhandlungen* 10 (2006), S. 45–64.

So finden sich dreiteilige Reihen, die zwischen Altertum, Mittelalter und Neuzeit differenzieren, neben fünfteiligen, die zusätzlich zwischen frühem und spätem Mittelalter sowie zwischen Früher Neuzeit und Neuerer Geschichte unterscheiden.[692] Außerdem finden sich einzelne Werke, die mehrere Epochen umfassen, und solche, die „Welt- oder Universalgeschichte“ oder einen Abriss der gesamten deutschen Geschichte bieten.[693] Die Kategorie „Weltgeschichte“ ist bei weitem nicht mehr so dominant wie zu Beginn des 19. Jahrhunderts, doch finden sich weiterhin Versuche eines umfassenden Darstellungskonzepts.[694] Abbildung 14[695] zeigt nicht die tatsächliche Verteilung aller Schulbücher im Untersuchungszeitraum, verdeutlicht jedoch die Häufigkeitskonzentration bei Schulbüchern, die schwerpunktmäßig das 16. bis 19. Jahrhundert umfassen.

Die Bücher für das Fach Erdkunde sind nicht nach Epochen unterteilt, sondern orientieren sich wie die Geschichtsschulbücher am Stoff für die einzelnen Klassenstufen: vom Lokalen und Regionalen über Darstellungen Deutschlands hin zur entscheidenden Trennung zwischen Europa und Nicht-Europa. Da eine entsprechende Zuordnung der Türkischen Republik ein wesentliches Narrativ ihrer Darstellung bildet und von der jeweiligen Konzeption Europas abhängig ist, besteht das hier untersuchte Korpus im Wesentlichen aus drei Werkgruppen: Europadarstellungen, in der Regel ohne das Deutsche Reich; Werke, die das Nicht-Europa betrachten und, geringer in der Anzahl, Schulbücher, die vergleichbar mit dem Ansatz der „Weltgeschichte“ eine exemplarische Darstellung der Welt bieten. Die einzelnen Werke sind dabei nicht immer genau diesen Gruppen zuzuordnen, doch können einige Beispiele die unterschiedlichen Ansätze verdeutlichen.

Ein auflagenstarkes Buch der ersten Kategorie stellt die *Geographische Staatenkunde von Europa mit Ausnahme von Deutschland* von Nikolaus Wührer et al. dar.[696] Die Ausgabe von 1929 ist dabei etwa die neunte Auflage des siebten Teils der Reihe *Geographie für höhere Lehranstalten*, mit welcher der Oldenbourg-Verlag alle

692 In der Regel versuchten die Verlage, jeweils für alle Klassenstufen Schulbücher zu produzieren. Ein bekanntes Beispiel ist die Reihe *Grundriß der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten* des Teubner-Verlags, die für einzelne Ausgaben zusätzlich noch zwischen den einzelnen höheren Schulformen differenzierte, etwa Neustadt, Ernst; Röhm, Georg: *Altertum. Ausgabe A, für Gymnasium und Realgymnasium*. Leipzig: Teubner 1925 sowie Neustadt, Ernst; Röhm, Georg: *Altertum. Ausgabe B für Oberrealschulen, deutsche Oberschulen und Aufbauschulen sowie Studienanstalten*. Leipzig: Teubner 1925.

693 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 98 ff.

694 Vgl. ebd.

695 Die Bezeichnungen entsprechen den Lehrplänen. Unter „Sonstige/Nicht zuzuordnen“ wurden jene Bücher summiert, die keinen epochalen Schwerpunkt hatten, etwa Atlanten, Tabellen oder Überblicksdarstellungen. Die Werte summieren sich auf über 100%, da die Schulbücher oft mehr als eine Epoche umfassten.

696 Wührer, Nikolaus, et al.: *Geographische Staatenkunde von Europa mit Ausnahme von Deutschland, England und Frankreich*. München: Oldenbourg 1919–1937.

Klassenstufen abdeckte.[697] Die im Titel ausgeschlossenen Staaten werden innerhalb der Reihe an anderer Stelle behandelt[698], der Inhalt umfasst stattdessen vier Themenblöcke: „Die mitteleuropäischen Nachbarländer des Deutschen Reiches" (S. 1–39), „Nordeuropa" (S. 39–48), „Osteuropa" (S. 49–64) und „Südeuropa" (S. 65–86), wobei hier auch die „Türkei" behandelt werden soll.[699] Die Türkei erscheint aber auch im achten Teil der Reihe *Staatenkunde von Frankreich, Großbritannien und den außereuropäischen Staaten* als einer der „Außereuropäischen Staaten".[700] Die Zuordnung der Türkei zu einem Jahrgangsband erwies sich für die Autoren aufgrund der inhaltlichen Beschränkungen der Schulbücher und der genutzten Europa-Konzepte als problematisch. In der quantitativen Analyse der digitalisierten Schulbücher wird rasch deutlich, dass von „der Türkei", auch wenn das Osmanische Reich behandelt wird, tatsächlich mit Formen von „türk*" gesprochen wird (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Häufigkeiten der Suchbegriffe „türk*" und „osman*" im Korpus von 253 Geschichts- und 168 Geografieschulbüchern.

	Geschichtsschulbücher	Geografieschulbücher	Summe
türk*	7007	1314	8321
osman*	142	65	207

Besonders häufig auftretende Begriffe sind neben zusammengesetzten Wörtern wie „Türkenherrschaft" oder „Türkenreich" Bezeichnungen wie „Sultan" oder „Pascha" sowie, oft in Verbindung miteinander, „Orient" und „Bagdadbahn". Gerade die repetitive Nennung des Bahnbaus ist dabei, wie noch zu zeigen sein wird, ein wesentliches Merkmal der Darstellung des deutschen Engagements im Osmanischen Reich. Die fachlich-inhaltlichen Anforderungen bewirkten zudem, dass bestimmte Begriffe, etwa der „Türkenkrieg" (vgl. Tabelle 2), vor allem im Geschichtsschulbuch, im Geografieschulbuch aber nur am Rande vorkamen.

697 Wührer, Nikolaus, et al.: *Geographische Staatenkunde von Europa mit Ausnahme von Deutschland, England und Frankreich*. München: Oldenbourg 1929.
698 Etwa Wührer, et al., *Staatenkunde*, 1927.
699 Wührer, et al., *Geographische Staatenkunde*, 1929.
700 Wührer, et al., *Staatenkunde*, 1927.

Tab. 2: Häufigkeitsverteilung bestimmter Suchbegriffe im Korpus von 253 Geschichts- und 168 Geografieschulbüchern. Unter den aufgeführten Suchbegriffen wurden verschiedene Schreibweisen zusammengefasst.

Suchbegriff	Geschichtsschulbücher	Geografieschulbücher
„Sultan"	440	47
„Bagdadbahn"	20	92
„mohammedanisch"	79	88
„Türkenkrieg"	147	2
„Orient"	128	118
„Jungtürken"	113	4

Eingebettet sind die Begriffe, ähnlich der thematischen Strukturiertheit von Diskursen, in spezifischen Themen. Die hohe Anzahl an Nennungen des Wortes „Türkenkriege"[701] in den Geschichtsschulbüchern verweist darauf, dass das Osmanische Reich im Rahmen seiner zahlreichen militärischen Auseinandersetzungen mit seinen nördlichen Nachbarn ab 1500 behandelt wird: der „Russisch-Türkische Krieg 1877/78" (79 Nennungen), die Belagerungen von Wien 1529 und 1683 (73) sowie die beiden Balkankriege 1912 und 1913 (85). Die genannten Ereignisse, zu denen im Untersuchungszeitraum lediglich die Darstellungen zur Türkischen Republik (18) hinzukamen, verdeutlichen die thematische Konstanz des Schulbuchwissens. Dieser Befund deutet auf die formale und inhaltliche Beständigkeit der einschlägigen Aussagen trotz der wechselnden gesellschaftlichen und politischen Strukturen Deutschlands hin.

An diese Feststellung schließen sich zwei Fragen an: Welchen Anteil des Gesamtumfangs eines Schulbuchs nehmen thematisch relevante Abschnitte ein, und verändert sich dieser Anteil über den Untersuchungszeitraum hinweg? Hier kann die Untersuchung einer weit verbreiteten und immer wieder aufgelegten Schulbuchreihe, des *Geschichtsbuchs für die deutsche Jugend*, erste Erkenntnisse erbringen. Die zwischen 1923 und 1943 in verschiedenen Auflagen und Varianten publizierte Reihe umfasst die im Untersuchungszeitraum am meisten verbreiteten Schulbücher für den Geschichtsunterricht, mit Einzeltiteln für sämtliche von den Lehrplänen vorgegebenen Unterrichtsstoffe. In der Regel gab es eine mehrbändige Ausgabe für Unter-, Mittel- und Oberstufe, mitunter auch parallel eine drei- beziehungsweise vierbändige Ausgabe für die einzelnen Stufen mit

701 Vgl. Burkhardt, Johannes: Wie heute mit den Türkenkriegen umgehen? Eine neue Einordnung in die Geschichte von Krieg und Frieden in Europa. In: *Die Türkenkriege des 18. Jahrhunderts. Wahrnehmen – Wissen – Erinnern*, 2017, S. 15–42.

leicht abweichendem Inhalt. Die vergleichende Analyse der Inhaltsverzeichnisse einzelner Ausgaben sowie bestimmter Textabschnitte bietet die Möglichkeit, Anteile und Umfänge von Stellen mit Türkeibezug nachzuvollziehen. Dazu wird in den folgenden Beispielen jeweils die Darstellung der außenpolitischen Situation Deutschlands im Vorfeld des Ersten Weltkriegs zwischen 1907 und 1914 betrachtet. Relevante Inhalte sind die Annexion Bosniens und der Herzegowina durch Österreich-Ungarn, der jungtürkische Aufstand sowie die Balkankriege.

Das erste Vergleichspaar bilden zwei Teilbände der drei- beziehungsweise vierbändigen Oberstufenreihe von 1927 und 1930. Beide Schulbücher behandeln in elf gleich betitelten Kapiteln den Zeitabschnitt ab dem revolutionären Deutschland von 1848. Die Kapitel sind in der dreibändigen Ausgabe ausführlicher, ein Band ist im Durchschnitt 25 Seiten länger. Das Kapitel „Die Politik der Mächte vor dem Weltkrieg“, in dem sich die zu betrachtende Beispielsequenz befindet, umfasst etwa 19 statt 17 Seiten. Wie die Überschrift schon andeutet, behandeln die Autoren verschiedene Ereignisse der Vorkriegszeit. Entsprechend stehen Passagen mit Türkeibezug neben solchen etwa über die Marokkokrise 1911. Trotzdem ist die Dichte vergleichsweise hoch: In beiden Ausgaben finden sich zwölf direkte Nennungen der Türkei, und die entsprechenden Textabschnitte summieren sich auf etwa eine Seite Umfang. Wenn Abweichungen zwischen den Bänden auftreten, dann durch Einschübe zu Vorgängen in bestimmten Ländern (England, Ungarn), jedoch nicht zur Türkei. Die türkeirelevanten Passagen stimmen in der Regel wortwörtlich überein, lediglich der Abschnitt über den ersten Balkankrieg wurde überarbeitet. So heißt es in der vierbändigen Ausgabe über die türkischen Kriegsgegner: „Unter Rußlands Hilfe schlossen sie den Balkanbund mit doppelter Front, gegen die Türkei und gegen Österreich-Ungarn.“[702] In der dreibändigen Ausgabe, die drei Jahre später erschien, verschoben die Autoren den Fokus auf die Kriegsziele des Balkanbundes: „Bulgarien wollte Mazedonien, Griechenland erstrebte die ägäische Küste und das südliche Albanien, Serbien begehrte außer Bosnien und Herzegowina das nördliche Albanien, um einen Ausgang zum Meere zu haben. Das hieß aber: Zertrümmerung der Türkei, Zertrümmerung Österreich-Ungarns.“[703] Zwar handelt es sich um eine bemerkenswerte Umformulierung, doch bleibt die Kernaussage über den Krieg und die Ziele bestehen. Das Beispiel illustriert, dass sich Aussagen über die Türkei im Laufe des Untersuchungszeitraums, wenn sie einmal Teil des Schulbuchwissens geworden waren, kaum mehr änderten.

---

702 Kumsteller, Bernhard; et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Leipzig: Quelle & Meyer 1927, S. 138.

703 Kumsteller, Bernhard; et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Leipzig: Quelle & Meyer 1930, S. 146.

Während der 1930er-Jahre erhielt die gesamte Reihe inhaltliche Umstrukturierungen. Die Inhaltsverzeichnisse machen deutlich, dass der Zeitgeschichte, immer mit Bezug auf das nationalsozialistische Deutschland, wesentlich mehr Raum gegeben wurde. Der Zeitraum bis 1918 wurde je nach Ausgabe trotz vieler zwar abgewandelter, aber weitergeführter Titel um etwa 10–15 Prozent gekürzt.[704] Die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg, unterteilt in „Die Friedensdiktate", „Die Zeit der Knechtschaft", „Die Befreiung", „Das nationalsozialistische Deutschland im Innern", „Die Errichtung Großdeutschlands" und „Der großdeutsche Freiheitskrieg"[705], umfasst hingegen über 60 Prozent des Umfangs, der insgesamt anwuchs. Die Änderungen im *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend* sind keineswegs ungewöhnlich, sondern waren Teil der Praxis, Geschichte und Geografie des nationalsozialistischen Deutschlands und die historische Entwicklung dahin umfassend darzustellen. Zwar bestanden neue Lehrpläne, in denen diese Perspektive verpflichtend wurde, erst ab 1938, doch bereits die zuvor zahlreich erschienenen *Ergänzungshefte* legten häufig entsprechende Schwerpunkte.[706]
Die Türkische Republik, die immerhin einen festen Platz im medio-politischen Diskurs einnahm, wurde in den Schulbüchern, wie Geschehen ohne konkreten Bezug zu Deutschland generell, kaum behandelt. In den untersuchten Bänden der Reihe sind es, auf bis zu 150 Seiten zum betreffenden Zeitraum, zwischen 10 und 15 Zeilen. Zusätzlich erfolgte die Reduktion des Darstellungsumfangs über das Osmanische Reich, sodass bis zur Einstellung der Schulbuchproduktion in den letzten Kriegsjahren der prozentuale Anteil der Schulbuchinhalte mit Türkeibezug sank. Die Betrachtung einzelner Stellen macht die allgemeine Tendenz sichtbar. So heißt es in einer Ausgabe von 1927:

> „Nun ging England daran, Deutschland aus der Türkei hinauszudrängen. Es stärkte die revolutionäre Stimmung der Jungtürken, die größtenteils in Paris oder London erzogen waren und ihr Vaterland nach westlich-liberalem Muster umformen wollten. Die Revolution brach aus (1908). Die Türkei wurde ein Verfassungsstaat. Nicht mehr der Koran und die Verehrung des Sultans, sondern die geschriebene Verfassung und das Wahlrecht sollten den festen Kitt des Reiches bilden. Alle Nationen, alle Religionen erhielten gleiche Rechte und Pflichten. Alle wurden zum Heeresdienste herangezogen. Einheit und Fortschritt war die Losung. [Der] Geist der Aufklärung rüttelte das alte Kalifenreich auf. Jetzt fürchtete der Fürst Ferdinand von Bulgarien, die erneuerte Türkei könnte ihn an ihre Oberhoheit erinnern und die Bulgaren ins türkische Parlament zwingen. […]"[707]

704 Aus „Bismarck und sein Werk" (24 Seiten) in der Ausgabe von 1930 wurde 1939 „Reich und Volk zur Bismarckzeit" (20 Seiten). Vgl. Kumsteller, et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*, 1930, o. S.; dies: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Quelle & Meyer 1939, S. V.

705 Die Ausgabe von 1941 hat sogar noch ein in der Vergangenheitsform verfasstes Kapitel über die zukünftige Ausgestaltung Deutschlands und Europas.

706 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 229 ff.

707 Kumsteller, et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*, 1927, S. 132.

Vierzehn Jahre später blieb davon noch:

> „Kaum war der Dreiverband fertig, da ging England daran, den deutschen Einfluß aus der Türkei herauszudrängen, indem es die liberal-westlichen Kreise in der Türkei zur Revolution gegen den deutschfreundlichen Sultan aufhetzte. Die Türkei wurde ein Verfassungsstaat nach westeuropäischem Muster. Jetzt fürchtete der Fürst Ferdinand von Bulgarien, die neue Türkei könnte ihn an ihre Oberhoheit erinnern und die Bulgaren ins türkische Parlament zwingen.“[708]

Offensichtlich handelt es sich um eine Umarbeitung des ersten Textes; einzelne (Teil-)Sätze wurden übernommen, andere fehlen vollständig. Das Ergebnis ist etwas zusammenhanglos, entscheidend ist jedoch die Minderung der Inhalte mit Türkeibezug. Dies konnte ganze Abschnitte umfassen, aber auch nur Details. Solche Fälle stehen neben Passagen, die meist wortwörtlich Textstellen früherer Auflagen weiterführen. In keinem Fall fand eine Ausweitung des Umfangs statt. Die Türkei wurde zu einem randständigen Thema.

5.2 Die Bezeichnungen „osmanisch“ und „türkisch“

In der diskursanalytischen Betrachtung bilden „osmanisch“ und „türkisch“ Begriffe, deren mitschwingende Zuschreibungen in hohem Maße von den Aussagekontexten abhängen. Seit Beginn ihrer westlichen Nutzung wurden sie permutabel eingesetzt, und das Sprechen über „den Türken“ konnte auf der Gleichsetzung von „Türke“ mit „Muslim“ beruhen.[709] In der Regel waren die Zuschreibungen austauschbar. Zwar gibt es Schulbücher, die ohne die Nennung der einen oder der anderen Begriffsfamilie auskommen, etwa auf die Türkische Republik bezogene Geografiebücher oder bei nur randständigen Passagen, doch grundsätzlich bleibt die Austauschbarkeit der Benennungen bestehen. Die quantitative Analyse der Schulbücher im Korpus beziffert das Verhältnis zwischen „türk*“ und „osman*“ auf etwa 8:1. Allerdings finden sich sehr wohl Abschnitte, in denen lediglich die Wortfamilie „osmanisch“ genutzt wurde. Demnach scheint eine austauschbare Verwendung problemlos möglich gewesen zu sein. Lange Zeit wirksame Diskursstränge stehen neben kurzfristig aufscheinenden Elementen. Hinzu kommt die historische Perspektive, durch welche Titel, Beschreibungen und Ethnien, die mitunter in der Quellengegenwart nicht mehr existierten, in das übergeordnete Narrativ um den osmanischen oder türkischen Staat eingeordnet werden mussten. Jede Fundstelle beinhaltet ein Element des Benennungsdiskurses, dessen vielfältige Diskursgegenstände von bedeutungsvollen Zuschreibungen bis zu geografi-

708 Kumsteller, et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*, Leipzig: Quelle & Meyer 1941, S. 138.

709 Vgl. Höfert, Almut: Alteritätsdiskurse: Analyseparameter historischer Antagonismusnarrative und ihre historiographischen Folgen. In: *Repräsentationen der islamischen Welt im Europa der Frühen Neuzeit*. Hrsg. von Haug-Moritz, Gabriele, Münster: Aschendorff 2010, S. 21–40, hier 28.

schen Benennungen reichen. Daher ist es zunächst notwendig, die spezifischen Zuschreibungen als osmanisch oder türkisch herauszufiltern, um dominante Diskursstränge zu benennen und deren Ränder zu charakterisieren. Der erste Abschnitt fragt nach der Grundlage dessen, was mit einer speziellen Benennung zugeschrieben wurde. Darauf aufbauend untersucht der zweite Kapitelabschnitt, wie die Bewohner des osmanischen/türkischen Gebietes in den Schulbüchern beschrieben wurden. Der dritte Abschnitt zeigt anhand des Topos der „schlechten Herrschaft", wie aus der wiederkehrenden Zuschreibung eines Attributes ein wirkmächtiges Narrativ wurde.

Sabine Riedel hat die komplexen Vorgänge von Identitätsfindungen und -stiftungen von Bevölkerungsgruppen auf dem Balkan analysiert.[710] Die häufigen Wechsel zwischen Fremd- und Selbstzuschreibung, auch innerhalb einer Zuschreibung, verweisen auf die Schwierigkeit, die beobachteten Strukturen mit den für west- und mitteleuropäische Kontexte benutzten Kategorien der Nation oder des Reiches zu fassen.[711] Dies gilt insbesondere für die osmanisch-türkischen Staaten: Beide Benennungen weisen eine spezifische Begriffshistorie auf, sind dennoch miteinander verschränkt und erscheinen sowohl in Fremd- als auch in Selbstbeschreibungen. Riedel zufolge ist der Name des modernen Staates *Türkiye* eine Anlehnung an die zunächst verwendete Bezeichnung *Türkiya*[712]; diese war im westlichen Diskurs auf hochmittelalterliche, meist pejorative Verwendungen im Kontext der christlichen Kreuzzüge zurückzuführen, während auf osmanischem Gebiet zunächst die ab der Mitte des 16. Jahrhunderts dominierende Verwaltungssprache darunter verstanden wurde. Entsprechend galt dort im 19. Jahrhundert als „Türke", wer als türkisch sprechender Muslim innerhalb der Grenzen des Osmanischen Reiches lebte.[713] Austausch und Konflikt mit den westlichen Nationalstaaten förderte in der Folge eine duale Entwicklung: einerseits den Versuch der staatlichen Zentralisierung und Osmanisierung durch die *Tanzimat*-Reformen[714], andererseits das Auftreten von „Jungosmanen" und später „Jungtürken"[715]. Erstere formierten sich in Abgrenzung zu westlicher Einflussnahme und den daran anknüpfenden Reformbestrebungen des 19. Jahrhunderts und verwoben „einen hauptsächlich religiös begründeten Reichspatriotismus [mit] einem ethnisch verstandenen türkischen Nationalismus", wobei vor allem die Einführung des in der westlichen Nationsbildung gebräuchlichen Vokabulars –Nation, Rasse, Vaterland etc. – in das

710 Riedel, Sabine: *Die Erfindung der Balkanvölker. Identitätspolitik zwischen Konflikt und Integration*. Wiesbaden: VS 2005, S. 49 ff.
711 Vgl. ebd., S. 174.
712 Vgl. Kreiser, *Der Osmanische Staat 1300–1922*, 2008, S. 2–3.
713 Vgl. Bezwan, Naif: *Türkei und Europa. Die Staatsdoktrin der Türkischen Republik, ihre Aufnahme in die EU und die kurdische Nationalfrage*. Baden-Baden: Nomos 2008, S. 93.
714 Vgl. Kreiser, *Der Osmanische Staat 1300–1922*, 2008, S. 2.
715 Bezwan, *Türkei und Europa*, 2008, S. 90 ff.

Türkische im späteren türkischen Nationalismus grundlegend wurde.[716] Die zweite Gruppe, organisiert im „Komitee Einheit und Fortschritt“, transformierte das Verständnis des Begriffes der „türkischen Nation“ vom Religiös-Kulturellen nach der Machtübernahme 1908 hin zur hegemonialen Doktrin.[717] Analog zu den in vielen europäischen Staaten um die Jahrhundertwende zu beobachtenden nationalen Homogenisierungstendenzen[718] wurde versucht, alles als „nicht-türkisch“ Identifizierte entweder zu „türkisieren“ oder aus dem (weiterhin so bezeichneten) osmanischen Herrschaftsgebiet zu entfernen.[719] Daran schloss die Selbstzuschreibung der 1923 gegründeten Türkischen Republik an, die von den kemalistischen Machthabern als Bruch mit der osmanischen Tradition konstruiert wurde. Wie Sara-Marie Demiriz herausgearbeitet hat, bildeten nationale Gedenk- und Feiertage sowie staatsbürgerlicher Unterricht die Grundlage einer Nationsvorstellung, die explizit als „türkisch“ bezeichnet wurde.[720] Daran anknüpfend übernahm es die westliche Zuschreibungspraxis für die Türkische Republik, obwohl in Einzelfällen auch hier weiterhin von zeitgenössischen Osmanen gesprochen wurde. In diesem Sinne überdauerte der althergebrachte Dualismus im Sprechen von osmanisch und türkisch bis weit in den hier untersuchten Zeitraum hinein. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass die Bezeichnung „türkisch“ sowohl in westlichen als auch osmanisch-türkischen Diskursen dominierend war, auch wenn damit gegensätzliche Zuschreibungen – etwa die Türkei als Land des Islams und gleichzeitig der Säkularisierung – verbunden sein konnten.

Schließlich ist noch darauf einzugehen, dass Darstellungen von Bevölkerungsgruppen in den Schulbüchern generell deren Herkunft an den Anfang stellen. Die heutige Forschungsliteratur zeichnet den Wanderungsprozess verschiedenster Bevölkerungsgruppen aus dem zentralasiatischen Raum nach Westen nach. Peter B. Golden fasst zusammen:

> „The name Türk spread as a political designation during the period of Göktürk imperial hegemony to their subject Turkic and non-Turkic peoples. Subsequently, it was adopted as a generic ethnonym designating most if not all of the Turkic-speaking tribes in Central Asia by the Muslim peoples with whom they came into contact.“[721]

716 Ebd., S. 95.

717 Vgl. ebd., S. 118.

718 Vgl. Schieder, Theodor: Europa im Zeitalter der Nationalstaaten und europäische Weltpolitik bis zum I. Weltkrieg (1870–1918). In: *Handbuch der europäischen Geschichte*. Hrsg. von Schieder, Theodor, Stuttgart: Klett 1973, S. 1–97, hier 26.

719 Vgl. Bezwan, *Türkei und Europa*, 2008, S. 118 f.

720 Vgl. Demiriz, *Vom Osmanen zum Türken*, 2018.

721 Golden, Peter B.: The tribal history of the Central Asian Turks. In: *Encyclopedia of Islam*, London: Brill, 2005, S. 689.

Spezifische Bezeichnungen und Zuschreibungen

Es konnte gezeigt werden, dass über „die Türkei" in den Schulbüchern an unterschiedlichsten Stellen berichtet wurde: historisch ausgehend von der Mittelalterdarstellung und den Kreuzzugserzählungen, geografisch oftmals als wesentlicher Abschnitt bei der Behandlung des Gebietes „Vorderasien". Die Begriffe „türkisch" und „osmanisch" wurden austauschbar verwendet, in längeren Passagen einfach variiert. In einem *Erdkundlichen Arbeitsbuch* heißt es etwa, dass „hier der Seldschukenfürst Osman I. das Osmanische oder Türkische Reich mit der Hauptstadt Brussa (gründete)." Zwar sei die Eroberung „durch die Türken" vollzogen worden, doch „sind sie [die Bewohner] zur Hauptsache Osmanen (Türken)".[722] Seldschuken, Osmanen und Türken finden sich in einem gemeinsamen Beschreibungsmuster. So spricht ein 1943 erschienenes Geografielehrbuch von „Türken oder Osmanen, ein mit dem früher erwähnten Seldschuken verwandtes Volk"[723], setzt erstere somit gleich und alle Bezeichnungen in Verwandtschaft. In einer 1928 erschienenen Neubearbeitung von Harms' *Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung* wird jedoch von einer stringenten Entwicklungslinie von Seldschuken zu Osmanen/Türken geschrieben: „1288 gründete hier [im vormaligen Oströmischen Reich] der Seldschukkenfürst Osman I. das Osmanische Reich oder Türkische Reich mit der Hauptstadt Brussa."[724] Eine andere Erzählung bietet der 1920 erschienene *Leitfaden der Geschichte* von Frohnmeyer, zunächst über die Kreuzzüge: „Im 11. Jahrhundert zogen aus Turkestan türkische Horden, die nach einem Führer Seldschuken genannt wurden nach Westen."[725] Dann heißt es: „Als das Seldschukenreich zerfiel, begannen andere Türken, die aus Turkestan nach Westen zogen und nach ihrem ersten unabhängigen Sultan Osman sich Osmanen nannten, um 1300 im vorderen Kleinasien ihre Herrschaft aufzurichten."[726] Bei Frohnmeyer sind somit sowohl „seldschukisch" als auch „osmanisch" Attribute mit Zugehörigkeit zur Oberkategorie „türkisch". Auch in Maiers *Geschichte des Abendlandes* sind Seldschuken und Osmanen zunächst Teil der Erzählung über die Türken: „Die ältesten Sitze der Türken waren in Turkestan. Unter dem seldschukischen Fürstenhause beherrschten sie seit dem 11. Jahrhundert Kleinasien. Nach der Vernichtung des Seldschukenreiches durch den Mongolensturm wurde Osman um 1300 der Begründer eines neuen kleinasiatischen Türkenreiches,

722 Harms, Heinrich; Hansen, Jörgen: *Europa (ohne das Deutsche Reich); Vorderasien und Nordafrika: mit mehr als 150 Skizzen und Bildern; in Übereinstimmung mit den Harmsschen Schulwandkarten, Atlanten und Lehrbüchern*. Leipzig: List & von Bressendorf 1924, S. 44.

723 Oberkommando der Wehrmacht: *Der Südosten: Südosteuropa*. Breslau: Hirt 1943, S. 164.

724 Lücke, Emil: *Asien und Afrika*. Leipzig: List & von Bressendorf 1928, S. 33.

725 Frohnmeyer, Immanuel: *Leitfaden der Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten*. Stuttgart: Bonz 1920, S. 126.

726 Ebd., S. 155.

des Osmanischen Reiches.“[727] Im weiteren Verlauf werden jedoch „türkisch“ und „osmanisch“ gleichbedeutend gebraucht: „Der eigentliche Organisator des Türkenreiches wurde Muhammed II. (1451 bis 1481), der Eroberer Konstantinopels. […] Aus dem von den Christen alljährlich zu leistenden ‚Knabenzins‘ rekrutieren sich die Kerntruppen der Osmanen, die Janitscharen.“[728]
Die Beispiele zeigen die begrifflichen Variationen, die bereits mit der ersten Erwähnung „der Türken“ in den Schulbüchern auftreten. Die jeweiligen Benennungen konnten in den Türkeidiskursen der Schulbücher bruchlos abwechseln; so konnte ein stereotyp beschriebener Osmane im nächsten Satz als Türke agieren, um abschließend wieder als osmanisch bezeichnet zu werden. Auch ist keine diskursive Entwicklung festzustellen, wie etwa die wortgetreue Fassung des oben zitierten Abschnitts von Maier in der Neubearbeitung aus dem Jahr 1935 zeigt.[729]
Trotz der benannten Unterschiede führen die Entstehungserzählungen „der Türkei“ bestimmte Zuschreibungen für die (unterschiedlich benannten) Bevölkerungsgruppen mit: „türkisch“ sind die aus Zentralasien zugewanderten Nomaden. Der Nomadendiskurs ist ähnlich dem westlichen Orientdiskurs eng verknüpft mit Diskursen über das Andere oder das Fremde.[730] Dies lässt sich von der Antike über mittelalterliche Vorstellungen bis in die Neuzeit nachverfolgen.[731] Für das 18. Jahrhundert ist dabei eine Transformation vom „bedrohlichen Wilden“ hin zum „edlen Barbaren“ festzustellen, ein mit Freiheit assoziiertes Topos, das die „Europäer auch in Asien (entdeckten), wo sie ihm nicht begegnen mussten“[732]. Trotzdem blieb die Differenz zwischen Zivilisierten und Wilden mit dem Nomadenbegriff verbunden, als im Zuge von Industrialisierung und Urbanisierung im 19. Jahrhundert „neue Wilde“ in Europa entdeckt wurden, für Friedrich Engels (1820–1895) etwa die irische Bevölkerung, für Autoren wie Henry Mayhew (1812–1887) die Unterscheidung zwischen *vagabond* und *citizen*.[733] Dem *vagabond* werden eine „repugnance

727 Maier, Karl, et al.: *Geschichte des Abendlandes vom Spätmittelalter (1250) bis zum Wiener Kongreß (1815)*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1928, S. 34.
728 Ebd.
729 Vgl. Maier, Karl, et al.: *Geschichte des Abendlandes vom Spätmittelalter (1250) bis zum Wiener Kongreß (1815)*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1935, S. 15.
730 Vgl. Polaschegg, *Der andere Orientalismus*, 2006, S. 35 ff.
731 Vgl. Weiß, Alexander: Nomaden jenseits der Topoi – anstelle einer Einleitung. In: *Der imaginierte Nomade. Formel und Realitätsbezug bei antiken, mittelalterlichen und arabischen Autoren*. Hrsg. von Weiß, Alexander, Wiesbaden: Reichert 2007, S. 3–16; Schmieder, Felicitas: Nomaden in Europa und Europäer unter Nomaden, Lateinisch-mittelalterliche Verarbeitungen einer fremdartigen Lebensform. In: *Der imaginierte Nomade*, 2007, S. 137–156.
732 Osterhammel, Jürgen: *Die Entzauberung Asiens. Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert*. München: Beck 2010, S. 269.
733 Vgl. Engels, Friedrich: Die Lage der arbeitenden Klasse in England. In: *Marx –Engels –Werke, Band 2*, Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus, Berlin: Dietz 1972, S. 225-506, hier 320 ff.; Mayhew, Henry: *London Labour and the London Poor*. London: 1851, S. 1. Vgl. Osterhammel, Jürgen, *Entzauberung Asiens*, 2010, S. 269.

to regular and continuous labour [, the] inability to perceive consequences ever so slightly removed from immediate apprehension“, „his delight in warfare and perilous sports[,] chastity among his woman, and his disregard of female honour“ zugesprochen.[734]

Der negativ aufgeladene Dualismus zwischen Sesshaftigkeit und Nomadentum blieb ein prägendes Element auch in kolonialen und semikolonialen Kontexten.[735] Im Nomadendiskurs war das Fehlen eines nationalen Bewusstseins ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal, auch in den untersuchten Schulbüchern. So sind die „Osmanischen Türken“ in Lorenz' Darstellung ein „Nomadenstamm“[736], bei Kähler 1928 eine „Nomadensippe“[737] und 1937 eine „Nomadenhorde“[738]. Unabhängig vom gewählten Suffix vermitteln die Bezeichnungen das Bild einer unsteten, vormodernen Gemeinschaftsordnung. Diese wird zudem rassentheoretisch eingeordnet. Im gesamten Untersuchungszeitraum finden sich Textstellen, in denen von „mongolischen Türken“ gesprochen wird; in Frankes *Beitrag zur deutschen Erdkunde* heißt es etwa: „Die Türken sind Mongolen und stammen aus Innerasien und werden auch Osmanen genannt.“[739]

Die Einteilung von Bevölkerungsgruppen nach rassentheoretischen Kriterien war sowohl in den Schulbüchern als auch in vielen weiteren Bereichen ein grundlegendes zeitgenössisches Diskurselement. Abstammungskunde, physiologische Untersuchungen und insbesondere die Sprachwissenschaften brachten eine Debatte über die Zuordnung der Völker in Rassen hervor. So diskutiert August Friedrich Pott (1802–1877)[740] in *Die Ungleichheit menschlicher Rassen* (1856) auf der Basis von Joseph Arthur de Gobineaus *Essai sur l´inégalité des races humaines* die zeitgenössische Verortung der „Türken“.[741] Ausgangspunkt ist die Feststellung,

734 Mayhew, Henry, *London Labour and the London Poor*, 1851, S. 1.

735 Vgl. Noyes, John: Nomadismus. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Göttsche, Dirk, et al., Stuttgart: Metzler 2017, S. 197–200.

736 Lorenz, Karl: *Die Neubildung der europäischen Kulturwelt durch Christentum und Germanentum: das Mittelalter; die Ausgestaltung der europäischen Kultur und deren Verbreitung über den Erdball; die Neuzeit; bis zum Westfälischen Frieden*. München: Oldenbourg 1926, S. 41.

737 Kähler, Friedrich; Ploetz, Karl: *Auszug aus der Alten, Mittleren, Neueren und Neuesten Geschichte*. Berlin: Ploetz 1928, S. 15.

738 Kähler, Friedrich, et al.: *Auszug aus der Alten, Mittleren, Neueren und Neuesten Geschichte*. Berlin: Ploetz 1937, S. 225.

739 Franke, Theodor: *Die außerdeutschen Länder Europas ein Beitrag zur deutschen Erdkunde*. Langensalza: Beltz 1925, S. 171.

740 Pott war Mitbegründer der 1845 ins Leben gerufenen Deutschen Morgenländischen Gesellschaft. Vgl. hierzu Walravens, Hartmut: Aus der Gründungszeit der DMG. Acht Briefe (1838–1847) von August Friedrich Pott an Conon von der Gabelentz. *Zeitschrift der Morgenländischen Gesellschaft* 167.2 (2017), S. 453–476.

741 Vgl. Pott, August Friedrich: *Die Ungleichheit menschlicher Rassen hauptsächlich vom sprachwissenschaftlichen Standpunkte. Unter besonderer Berücksichtigung von des Grafen von Gobineau gleichnamigem Werke; mit einem Überblicke über die Sprachverhältnisse der Völker. Ein Ethnologischer Versuch*. Lemgo: Meyer 1856; Trautmann-Waller, Céline: August Friedrich Potts sprachwissen-

dass Osmanen oder Türken eine starke Differenz zwischen ihrem Äußeren, das als „weiß“ oder „europäisch“ interpretiert wird, und ihrer gesprochenen Sprache, die als Turksprache nicht indogermanischen Ursprungs sei, aufwiesen.[742] Die Vermischung gehe sowohl vom Äußeren als auch von der Sprache aus.[743] Beides könne zutreffen, da es „nicht nur einige Völker (gibt), welche sich von fremdher ihrer eigenen eine andere Sprache unterschieben ließen, als auch wieder andere Völker, die, in entgegengesetzter Richtung, unter Beibehaltung ihrer angestammten Sprache, vielmehr so zu sagen ihre Leiber austauschten durch ihnen von fremden Völkern eingeimpftes Blut“[744].
Die Osmanen seien daher eines der „wahren Zwittervölker“, deren Idiome von „mongolischer Rasse“, deren Körper aber von „europäischer Völkerrasse“[745] seien. Andere Autoren, wie etwa Johann Andreas Wagner (1797–1861), führen zur Auflösung des Zuordnungsproblems die Kategorie der Tataren ein. Diese seien zwischen „den Völkern kaukasischer und mongolischer Rasse“ einzugliedern, wobei die geografisch weiter westlich lebenden als kaukasische beziehungsweise „nach dem Hauptvolke […] als osmanische Tataren“[746] bezeichnet werden könnten. Auch Friedrich Ratzels (1844–1904) *Völkerkunde* von 1894 behandelt die Thematik:

> „Das körperliche Wesen der Turkvölker ist vollends nicht zu deuten, ohne daß man an die Veränderung eines früheren reineren Typus durch Beimischung denkt. Jener reinere Typus aber gehört offenbar der mongolischen Rasse im engeren Sinne an, während die Beimischungen auf westasiatische und europäische Einflüsse zurückführen. […] die Richtung […], in der sich die Turkvölker vom Mongolentum entfernten, ist wesentlich bezeichnet durch höheren Wuchs, längeres Gesicht, stärkeren Bart, weniger eingedrückte Nase, minder breiten und dicklippigen Mund. […] Die Türken des Westens, die Krimtataren und die Tataren von Baku haben überhaupt nichts von den mongoloiden Merkmalen; sie sprechen Türkisch, sind aber von Rasse eher Arier.“[747]

Kaum eine zeitgenössische Publikation, die sich mit den Bewohnern des Osmanischen Reiches auseinandersetzt, verzichtet auf einen eigenen Versuch einer Rasseeinordung. So knüpft Eugen Oberhummer (1859–1944) direkt an Ratzels Einschätzung an: „Letztere Bemerkung entspringt einer heute überwundenen

schaftliche Kritik an Gobineaus Essai sur l´inégalité des races humaines. In: *Rassedenken in der Sprach- und Textreflexion. Kommentierte Grundlagentexte des langen 19. Jahrhunderts*. Hrsg. von Krämer, Philipp, Paderborn: Fink 2015, S. 233–249.

742 Pott, August Friedrich, *Die Ungleichheit menschlicher Rassen hauptsächlich vom sprachwissenschaftlichen Standpunkte*, 1856, S. 147 ff.

743 Vgl. ebd., S. 147–148.

744 Ebd., S. 151.

745 Ebd.

746 Wagner, Johann Andreas: *Das Menschengeschlecht und das Thier- und Pflanzenreich der Urzeit*. Leipzig: Voss 1857, S. 93.

747 Ratzel, Friedrich: *Völkerkunde*. Leipzig: Bibliographisches Institut 1904, S. 526 f.

Auffassung, welche für alle Völker indogermanischer Zunge Rassegemeinschaft als selbstverständlich voraussetzte, trotz der augenscheinlichen Unterschiede zwischen einem Perser und etwa einem Nordgermanen."[748] Vielmehr bestehe eine „vorindogermanische" Rasse, in welche die „osmanischen Türken" großenteils aufgegangen seien. Gleichzeitig hätten sich „in Klein-Asien noch beträchtliche Reste des mongoloiden Typus" erhalten – nach Oberhummers Beobachtung „am reinsten bei den Tataren", während ihm von diesem Typ „in Konstantinopel niemand begegnet" sei. Zudem treffe man den ursprünglichen Typus „hauptsächlich in den niederen Volksklassen" an, denn „unter den zahlreichen Bildnissen osmanischer Sultane, Staatsmänner, Heerführer und sonstiger Intellektueller"[749] sei niemand derartig einzuordnen. Eduard Banse (1883–1953) bietet in seiner einflussreichen Landesbeschreibung schließlich eine weitere und – wie oftmals in seinem Werk – eigenwillige Zuordnung der osmanischen Bevölkerung. So sei das dortige Gebiet zunächst durch „Alarodier" besiedelt gewesen, jedoch habe durch drei große Einwanderungswellen eine Wandlung der Bevölkerung eingesetzt: „Die Indogermanen machten die nordöstliche Alarodiergruppe im Bann ihrer Gebirgsplateaus zu ‚Armeniern', die Semiten die südliche zwischen Mittelmeergolf und Persergolf zu ‚Arabern', die Mongolen die nordwestliche zu ‚Türken'"[750]. Im zeitgenössischen Osmanischen Reich seien letztere wiederum in „Anatolier" und „Türken als Kaste"[751] zu unterscheiden. Erstere, „im Lande selber Osmanli genannt", sieht Banse als Teil einer alarodischen Rasse, die „von den osmanischen Eindringlingen türkische Sprache und türkischen Nationalstolz" übernommen habe, während „sich die mongolische Zumischung nur noch gelegentlich durch Schiefauge oder spärlichen Kinnbart zu erkennen gibt"[752]. Die Bezeichnung „Türken" gelte hingegen für die herrschende Oberschicht, wird demnach zu einer politischen Einordnung gewandelt. Diese seien ein buntes Gemisch, das Banse nach äußeren Kriterien einordnet:

> „Der Gesichtsschnitt erscheint bei den Vornehmeren häufig als ein weißes und schmales, edelgeformtes Antlitz mit gerader oder gebogener, ziemlich langer Nase und umrahmt von einem kurzen schwarzen Vollbart; daneben aber tauchen ausgesprochene alarodische (sog. Jüdische) Typen auf oder negerhafte oder grob aus mehreren, nicht leicht vereinbaren Rassen wie mit der Zimmermannsaxt zusammengehauene Gesichter."[753]

Den beiden Bevölkerungsgruppen gemeinsam sei lediglich deren islamisches Glaubensbekenntnis sowie „als einziger Überrest ihrer mongolischen Vorfahren, das alttürkische Staats- und Erobererideal auf arabisch-byzantinischer Grundlage"[754].

748 Oberhummer, Eugen: *Die Türken und das Osmanische Reich*. Leipzig: Teubner 1917, S. 20.
749 Ebd.
750 Banse, Ewald: *Die Türkei: eine moderne Geographie*. Berlin: Westermann 1919, S. 14.
751 Ebd., S. 14–17.
752 Ebd., S. 16 f.
753 Ebd., S. 17.
754 Ebd.

Gerade hier deutet sich an, dass mit der Zuordnung zu einer bestimmten Rasse nicht nur Äußerlichkeiten verbunden waren, sondern darüber hinaus auch spezifische Zuschreibungen und Attribute, die in den Schulbüchern, in den oftmals kurzen Abschnitten der rassischen Zuordnung, unerwähnt bleiben, gleichwohl aber indirekt kommuniziert werden.
Im Untersuchungszeitraum nach 1918 lässt sich eine weitere Ausdifferenzierung rassentheoretischer Konzepte und Anleihen beobachten. „Rasse“ bildete ein verschieden stark gewichtetes Differenzmerkmal, das zudem auf unterschiedlicher methodischer und konzeptioneller Grundlage bestehen konnte. Diskursprägend für die Weimarer Zeit waren vor allem die Arbeiten von Hans Friedrich Karl Günther (1891–1968) und von Ludwig Ferdinand Clauss (1892–1974), deren unter dem Mantel der Wissenschaftlichkeit präsentierte Rassenlehre auch im Bildungsdiskurs präsent war und von den Schulbuchautoren rezipiert wurde.[755] Beide Autoren hatten bedeutenden Einfluss auf die Ausgestaltung nationalsozialistischer Rassentheorien, auch wenn ihre Bedeutung nach 1933 stark abnahm.[756] Daneben lassen sich utopische Vorstellungen nachzeichnen, die etwa von Alfred Rosenberg (1893–1946) oder Richard Walther Darré (1895–1953) entwickelt wurden und einerseits auf den Werken von Günther und Clauss aufbauten, andererseits durch die politische Position ihrer Verfasser eine Verzahnung von Theorie und politisch-praktischer Anwendung bildeten.[757] Auffällig ist, dass im Falle Darrés die Anknüpfung an Günther und damit die stark biologistisch-naturwissenschaftliche Ausrichtung überwiegt, während Rosenberg vor allem die „metaphysischen, antinationalistischen und anti-biologistischen“[758] Ansätze von Clauss aufgriff. Bei beiden bildete der Topos des „Neuen Menschen“ die Zielvorstellung, zusammengewebt aus Günthers Höherwertigkeitstheorie des „nordisch-heldischen“ Menschen und rassischen Reinheitsvorstellungen bei Clauss.[759] Allerdings differierten in beiden

755 Vgl. Kroll, Frank-Lothar: Nationalsozialistische Rassenutopien in der Deutungskultur der Zwischenkriegszeit. In: *Utopie und politische Herrschaft im Europa der Zwischenkriegszeit*. Hrsg. von Hardtwig, Wolfgang; Cassier, Philip, 2003, S. 257–268.

756 Vgl. Essner, Cornelia: Im ‚Irrgarten der Rassenlogik‘ oder nordische Rassenlehre und nationale Frage (1919–1935). *Historische Mitteilungen* 7 (1994), S. 81–101.

757 Vgl. Kroll, Frank-Lothar: *Nationalsozialistische Rassenutopien in der Deutungskultur der Zwischenkriegszeit*, 2003, S. 261.

758 Ebd.

759 Der Topos des „Neuen Menschen“ war kein alleiniges Merkmal völkischer und nationalsozialistischer Ideologie. Vielmehr war er Bestandteil zahlreicher Gesellschaftskonzeptionen, die im Nachklang der Katastrophenerfahrungen des Ersten Weltkrieges und der unmittelbaren Nachkriegszeit entstanden. Vgl. Gerstner, Alexandra (Hrsg.): *Der Neue Mensch. Utopien, Leitbilder und Reformkonzepte zwischen den Weltkriegen*. Frankfurt am Main: Lang 2006, sowie Scholdt, Günter: Die Proklamation des Neuen Menschen in der deutschsprachigen Literatur vom Ausgang des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. In: *Der Traum vom Neuen Menschen. Hoffnung – Utopie – Wunsch*. Hrsg. von Evangelische Akademie Baden, Karlsruhe: Evangelische Akademie Baden 1999, S. 22–62; Kohns, Oliver: Reinheit als hermeneutisches und als paranoides Kalkül. Der Rassediskurs der 1920er und ‘30er Jahre. *Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästethik und Kulturwissenschaften* 54.3 (2008), S. 365–385.

Konzepten sowohl der Weg zum „Neuen Menschen“ als auch das grundsätzliche Verständnis von „Rasse“, obwohl sie in der Annahme einer grundsätzlichen Determiniertheit von Gesellschaften durch Rassemerkmale übereinstimmten. Während Darré biologistisch einen zukunftsgewandten Züchtungsprozess andachte, verwies Rosenberg auf eine historische Epoche, in der sich ein besonderer „Rassegeist“ des Germanentums, losgelöst von körperlichen Merkmalen, gezeigt habe.[760] Der Begriff der „Rasse“ bildete in beiden Varianten das grundsätzliche Differenzmerkmal, obwohl mitunter stark abweichende Eigenschaften als konstituierend für die einzelne Rasse gesehen sowie unterschiedliche Typen der Rassenzusammensetzung angegeben wurden und abweichende Zielvorstellungen selbst innerhalb des gleichen ideologischen Spektrums bestanden. Entsprechend bildet auch die Hitlersche Rassenutopie, aufgebaut auf irreversiblen Hass- und Feindbildern, eine Form rassentheoretischer Deutungen der Zwischenkriegszeit, die jedoch aufgrund der mit der Stellung Hitlers verbundenen Machtstrukturen schlussendlich im Dualismus von „Sieg oder Vernichtung“ mündete.[761]

Die im Untersuchungszeitraum weiter voranschreitende Ausdifferenzierung rassetheoretischer Kategorisierungen wirkte sich vor allem in den Geografiebüchern aus, wo ganze Kapitel die rassische Einteilung der Menschheit darstellen. Die Aufnahme des Faches Rassenkunde in den Lehrplan während der NS-Zeit machte diese auch zum notwendigen Gegenstand in Schulbüchern, doch finden sich zahlreiche Ausführungen bereits vor 1933. Die Auflistung und Beschreibung der „Rassen“ waren meist eingeordnet in die Einführungen zum Hauptgegenstand des jeweiligen Werkes, was die grundlegende Bedeutung der rassetheoretischen Inhalte unterstreicht. In *Die außerdeutschen Länder Europas* von 1925 widmet sich der Autor Franke in einem Unterkapitel auch den „Völker[n] und Rassen“[762] der Geografie Europas. Die Bewohner des Kontinents seien hauptsächlich zwei Rassen zuzuordnen: „Am meisten ist die weiße oder arische Rasse verbreitet; man nennt sie auch die kaukasische oder mittelländische Rasse. […] Außer der weißen Rasse ist noch die gelbe Rasse vertreten.“[763] Zusätzlich bedeutsam ist, dass Franke seine „mittelländische Rasse“ in drei „Hauptstämme“ unterteilt, während er die „gelbe Rasse“ in Völker trennt. Die drei Stämme würden von den Germanen, den Romanen und Slawen gebildet, denen, jeweils weiter untergliedert nach den unterschiedlichen Nationen, eine verbindende rassische Abstammung zugesprochen wird. Die Bewohner, die Franke zur „gelben Rasse“ zählt, seien „nicht mehr reine Mongolen, sondern nur mongolenartige Völker, wie die Finnen, die Türken,

760 Vgl. Kroll, *Nationalsozialistische Rassenutopien*, 2003, S. 263.
761 Vgl. ebd., S. 264–266.
762 Franke, *Die außerdeutschen Länder Europas*, 1925, S. 209 ff.
763 Ebd., S. 209 f.

die Madjaren und die tatarisch-finnischen Stämme (Kalmücken usw.).“[764] Zum einen erfolgt eine Gleichsetzung von „mongolisch“ und „gelber Hautfarbe“ samt Übertrag auf als türkisch angesprochene Menschen, zum anderen wird eine Veränderung angedeutet, die die rassische Zuordnung erschwere. Franke bewegt sich damit in der Tradition der rassentheoretischen Überlegungen des 19. Jahrhunderts, die die „Türken“ nur dahingehend festlegten, dass sie zwar ursprünglich der „mongolischen Rasse“ entstammten, ihr aber gegenwärtig nicht mehr zuzuordnen seien.

Eine detaillierte Einordnung der Menschheit in Rassen boten Bitterlings *Ausgewählte Abschnitte der Allgemeinen Erdkunde* von 1931: „Unter einer Rasse versteht man eine Gruppe von Menschen beiderlei Geschlechts mit einer Summe gemeinsamer, und zwar erblicher Merkmale, durch die sie sich von den andern Menschen unterscheidet.“[765] Die biologisch hergeleitete Definition wird durch die begriffliche Trennung von Rasse, Volk und Sprache verstärkt: „Während für die Rasse das gemeinsame Erbgut körperlicher Merkmale und mancher seelischer Eigenschaften entscheidet, sind für ein Volk seine Sprache oder andere in seiner Geschichte erworbene Kulturgüter bezeichnend (Religion); können doch Kulturgüter in ihrer Gesamtheit auf Angehörige verschiedener Rassen übertragen werden.“[766]

Entsprechend wird eine Vielzahl an physiologischen Merkmalen aufgezählt, die zur Definition einer Rasse dienen: „die Haarform, die Farbe von Haut, Haar und Iris, die Schädelform, der Gesichtsausdruck, besonders die Nasen- und Lippenform, die Körpergröße und das Verhältnis von Rumpf und Gliedmaßen“[767]. In der Komposition der Rassemerkmale bezieht sich Bitterling maßgeblich auf das Werk *Menschliche Erblichkeitslehre und Rassenhygiene* von Erwin Baur (1875–1933), Eugen Fischer (1874–1967) und Fritz Lenz (1887–1976), das erstmals 1921 erschien und mit mehreren Auflagen eine bedeutende Position im Rassediskurs der Zwischenkriegszeit besetzte.[768] Ihre „Rassenkarte“ (vgl. Abbildung 15) unterscheidet für das vorderasiatisch-europäische Gebiet zwei „Rassenkreise“, die weiter in fünf „europäische“ und zwei „vorderasiatische“ Rassen aufgeteilt wurden.

---

764 Ebd., S: 210.

765 Bitterling, Richard; Otto, Theodor: *Ausgewählte Abschnitte der Allgemeinen Erdkunde Anhang: Anregungen und Material für den Arbeitsunterricht; mit 100 Abbildungen im Text und 13 Tafelbildern*. Berlin: Oldenbourg 1931, S. 92.

766 Ebd.

767 Ebd.

768 Vgl. Fangerau, Heiner: ‘Baur-Fischer-Lenz’ in 1921–1940 critical book reviews. A quantitative study of contemporary reception of racial eugenics theories. *Medizinhistorisches Journal* 38.1 (2003), S. 57–81.

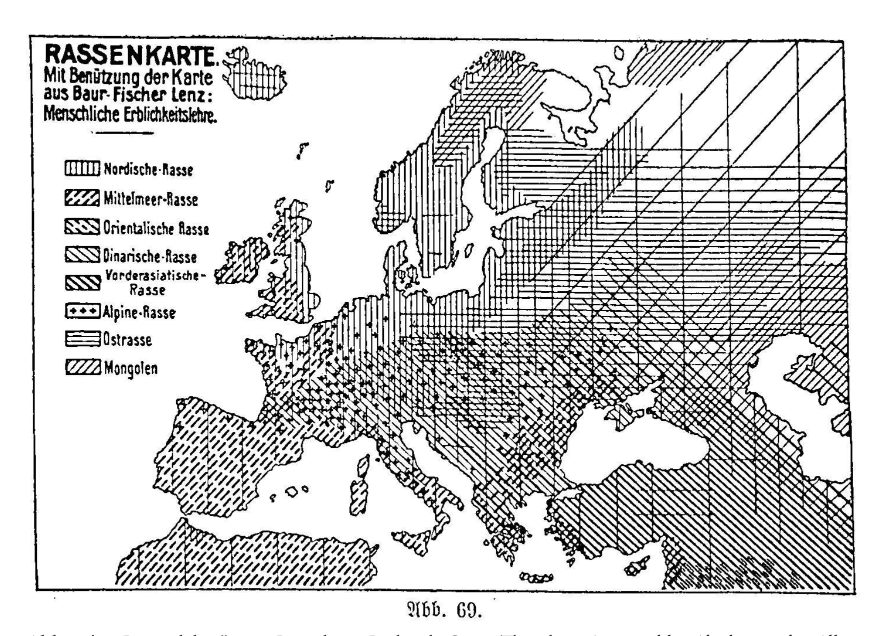


Abb. 14: „Rassenlehre", aus Bitterling, Richard; Otto, Theodor: *Ausgewählte Abschnitte der Allgemeinen Erdkunde,* 1931, S. 94.

„Lappen und Türken" seien nicht Teil der „europäischen Rassegemeinschaft"[769] und wurden auf der Karte dementsprechend nicht mit einem der fünf Subtypen markiert. Das Staatsgebiet der Türkischen Republik wird hauptsächlich der „vorderasiatischen Rasse" zugeordnet, daneben im äußersten Westen die „Mittelmeer-Rasse" und die „Dinarische Rasse", mit fließendem Übergang zur südöstlichen „Orientalischen Rasse". Alle Rassen werden nach den zuvor aufgestellten körperlichen Kriterien eingeteilt. So heißt es zur „vorderasiatischen Rasse": „Sie ähnelt der vielleicht mit ihr verwandten dinarischen Rasse, ist aber nur mittelgroß. Da abweichend von den Dinariern das Kinn sehr zurücktritt, beherrscht die gekrümmte, große Nase das Gesicht."[770]Und zur „orientalischen Rasse" heißt es: „Ebenfalls dunkel, aber langschädelig und schmalgesichtig wie die Mittelmeerrasse ist die orientalische Rasse, die sich am reinsten in Arabien erhalten hat. Mit der Mittelmeerrasse teilt sie auch den kleinen Wuchs und den zierlichen Körper. Die dunklen Augen sind mandelförmig, die Nase ist dünn, ebenmäßig und leicht gebogen."[771]

769 Bitterling, Richard; Otto, Theodor, *Ausgewählte Abschnitte der Allgemeinen Erdkunde*, 1931, S. 94.
770 Ebd., S. 96.
771 Ebd.

Deutlich gemacht werden jedoch nicht nur graduelle Verwandtschaften zwischen den Rassen, sondern auch ästhetische Abstufungen. So sei „unser Schönheits- und Heldenideal […] im nordischen Menschen verkörpert“[772] und durch die anderen Rassen nicht zu erreichen. Bezüglich der Einordnung der Bewohner der Türkischen Republik zeigt sich auch in dem von Bitterling adaptierten Rassekreismodell der Versuch, sie einerseits außerhalb der „europäischen Rasse“ anzusiedeln, ihnen andererseits aber auch eine Unterscheidbarkeit von der für Zentralasien vorgesehenen „mongolischen Rasse“ zu bescheinigen. Die rassische Einordnung der „Türken“ weist eine ausgeprägte Spannweite auf. Diese konnte je nach Ausführlichkeit und Ausprägung der biologischen Komponente vielfältige Zuschreibungen beinhalten und auch innerhalb eines Werkes unscharf bleiben. So klärt Franke nicht auf, ob mit „Die Türken sind Mongolen“[773] eine rassische oder eine völkische Zuordnung meint und welche Bedeutungen mitschwingen.
Ule mischt in seinem *Lehrbuch für höhere Schulen* Rasse- und Sprachkriterien: „Die menschlichen Bewohner gehören hauptsächlich der mittelländischen Rasse, die Iranier dem indogermanischen, die Araber dem semitischen Sprachstamme an. Die kleinasiatische Halbinsel bewohnen zumeist die mongolischen Türken.“[774]
Die Zuordnung der „Türken“ zu einer „mongolischen Rasse“ erfolgte auch, wenn ein rassischer Wandlungsprozess beschrieben wird: „Die Urheimat aller Türken liegt zwischen Irtisch und Jenissei. Die Türken im engeren Sinne (Osmanen) haben das mongolische Gepräge durch Vermischung mit Weißen und Semiten völlig verloren und sind durchaus ein Mischvolk.“[775]
Als Eigenschaften der „mongolischen Rasse“ galten bestimmte physiologische Merkmale. In der 1923 erschienenen Neubearbeitung des Schulatlasses des Westermann-Verlags heißt es etwa: „Hautfarbe gelb bis braun – Haupthaar grob, schlicht, meist schwarz – Bartwuchs gering – Schädel kurzköpfig, breitgesichtig, Backenknochen springen vor, Gesicht platt, Mund groß, Augen schiefgestützt.“[776]
Und in Geistbecks *Erdkunde für höhere Mädchenschulen* sind „die Osmanen […] ein mongolischer Völkerzweig“, jedoch „nach ihrer körperlichen Beschaffenheit ganz in der früheren Bevölkerung Vorderasiens (den Hethitern) aufgegangen, so daß arische Gesichtszüge, ein voller Bart und eine große Gestalt, die Regel bilden.“[777] An anderer Stelle findet sich lediglich der Verweis auf das nomadische Leben der als Mongolen Angesprochenen. In der Mehrzahl der Schulbücher wird

772 Ebd.
773 Franke, *Die außerdeutschen Länder Europas*, 1925, S. 171.
774 Ule, Willi: *Für mittlere und obere Klassen*. Leipzig: Freytag 1922, S. 211.
775 Lücke, *Asien und Afrika*, 1928, S. 33, Anmerkung 1.
776 Barmm, R., et al.: *Westermanns Atlas der Weltgeschichte*. Braunschweig: Westermann 1923, S. 103a.
777 Geistbeck, Michael; Geistbeck, Alois: *Die außereuropäischen Erdteile, die Ozeane und ihre Bedeutung im Völkerleben mit 47 Abbildungen und 60 Diagrammen und Kärtchen*. München: Oldenbourg 1925, S. 6.

eine rassische Einordnung der „Türken" zur „mongolischen Rasse" vorgenommen. Diese Zuordnung wird selten explizit an bestimmten Merkmalen festgemacht; Kenntnisse über die „mongolische Rasse" wurden bei den Schüler*innen also wohl vorausgesetzt. Die Zuschreibung von weiteren Attributen reicht von wenigen Adjektiven bis hin zu ausführlichen Beschreibungen der Bevölkerung.

Bevölkerungsdarstellungen

Die Schulbücher bieten drei Varianten der Beschreibung: die generelle Zuweisung von Attributen für die Bevölkerung oder für bestimmte ihrer Teile sowie die Charakterisierung einzelner Personen, in den Geschichtsbüchern vor allem von Herrschern, die für die historische Entwicklung des Osmanischen Reiches als bedeutend galten und mit entsprechenden Eigenschaften versehen werden.[778] Umfassende Bevölkerungsbeschreibungen finden sich meist in den Geografiebüchern. Die Thematisierung osmanischer Herrscher in den Schulbüchern zeigt, dass im Schulbuchwissen nur bestimmte Abschnitte der osmanischen und türkischen Geschichte regelhaft zur Darstellung gebracht wurden. Der zwischen 1520 und 1566 herrschende Süleyman I. ist in den Schulbüchern meist mit positiven Attributen versehen. Auf der anderen Seite des Spektrums erscheint Abdülhamid II. (Herrschaftszeit 1876–1909), dessen Handeln oft negativ beschrieben wird. Die Beispiele stehen in Zusammenhang mit der Aufstiegs- und Niedergangsgeschichte des Osmanischen Reiches und verweisen auf den Topos, welcher das Wohl eines Staates an den Herrscher knüpft. Dies äußert sich in der bis ins 19. Jahrhundert nachzuvollziehenden Praxis der Gabe von Herrscherbeinamen, etwa als der „Große" oder der „Prächtige"[779] wie im Falle Süleymans. Er sei der „gewaltigste aller Türkenherrscher"[780] gewesen, unter ihm „erreichte das türkische Reich seine größte innere Stärke"[781] und „höchste Blüte"[782]. Süleyman wird sinnbildlich für die Machtfülle des Osmanischen Reiches im 16. Jahrhundert, der „weitausgedehnten Großmacht"[783], dargestellt; er personifiziert die damit verbundene Erzählung der „Türkengefahr", da „er sogar den Plan (fasste), das ganze Abendland

---

778 Darstellungen osmanischer Herrscher finden sich auch zahlreich in der deutschsprachigen Literatur, vgl. Grimm, Gunter E.: Soliman – Schwächling und Despot: Facetten des türkischen Herrscherbilds im deutschen Drama des 17. und 18. Jahrhunderts. In: *Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert*, 2011, S. 45–62.

779 Vgl. Schieder, Theodor: *Über den Beinamen ‚der Große'. Reflexionen über historische Größe*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1984.

780 Franke, Theodor: *Neuzeit*. Leipzig: Wunderlich 1919, S. 181.

781 Weber, Georg; Poland, Franz Theodor: *Georg Webers Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung*. Berlin: Franke 1935, S. 183.

782 Lorenz, Karl: *Die Ausgestaltung der europäischen Kultur und deren Verbreitung über den Erdball (die Neuzeit)*. München: Oldenbourg 1925, S. 44.

783 Bär, Adolf, et al.: *Der Kampf um das europäische Gleichgewicht und die Ohnmacht des Reiches*. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1929, S. 111.

zu unterwerfen“[784]. Für die Darstellung der osmanischen Geschichte werden militärische Attribute verwendet, durchaus positiv verstärkend. Wührer schreibt etwa von „glänzenden Eroberungen“[785], andere Verfasser berichten von einem „eroberungslustigen Volke“[786] oder von Krieg und Eroberung als existenzsichernd für das Osmanische Reich: Solange es sich „im Kriegszustand befand, sei es daß [es] auf neue Eroberungen ausging oder die Erwerbungen gegen Angriffe zu schützen hatte, bewahrte [es] seine Kraft und Frische“[787]. Attribute wie kriegerisch oder eroberungsfreudig wurden für Herrscher und Volk genutzt und kennzeichnen die Darstellung der frühen osmanischen Geschichte.[788] Gleichzeitig ist mit der Charakterisierung einstiger mächtigster Herrscher das prägende Narrativ des Niedergangs verbunden. Unter den späteren osmanischen Herrschern galt insbesondere Abdülhamid II. als „grausam“[789] und „despotisch“[790]; er habe eine „selbstherrliche, verschlagene Diplomatie“[791] verfolgt, „zur Behauptung seiner Herrschaft auch Mord und Gewalttat nicht verschmäht“[792] und einen „Staatsstreich versucht“[793], der zu seiner Absetzung führte. Besonders im Kontext der griechischen Unabhängigkeitsbewegung sprechen die Autoren von „grausamer Herrschaft“[794], „unmenschlicher Grausamkeit“[795], „grausamer, blutiger Gewalt“[796] und einer „grausamen Rache“[797]. Die Charakterisierung von Herrscher, Staat und Herrschaftspraxis steht in direkter Verbindung zur Bewertung der osmanischen Geschichte als der eines folgerichtigen Niedergangs.

784 Rosenburg, Hermann; Heinze, Wilhelm: *Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart*. Hannover: Carl Meyer 1919, S. 45.

785 Wührer, et al., *Staatenkunde*, 1927, S. 74.

786 Kenner, A.: *Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die dritte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen*. Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk 1930, S. 39.

787 Jaenicke, Hermann: *Vom Untergang des weströmischen Reiches bis zum Westfälischen Frieden mit einer Zeittafel und einem Anhange*. Berlin: Weidmann 1925, S. 129.

788 Vgl. zusätzlich Brettschneider, Harry: *Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart*. Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1926, S. 63: „der kriegerische Sultan Suleiman“ sowie Lorenz, *Die Neubildung der europäischen Kulturwelt*, 1926, S. 124: „ein kriegerischer Nomadenstamm“.

789 Seyfert, Bernhard: *Von 1650 – 1924*. Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1925, S. 164.

790 Maurer, Alfred, et al.: *Weltgeschichte von 1815 bis 1934 mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1936, S. 129.

791 Maurer, Alfred, et al.: *Weltgeschichte von 1815 bis 1926 mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1928, S. 146.

792 Neubauer, Friedrich: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1923, S. 40.

793 Neubauer, Friedrich: *Von der Französischen Revolution bis auf unsere Zeit (für die Oberprima der höheren Knabenschulen und der Studienanstalten)*. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1922, S. 186.

794 Rosenburg, Hermann; Heinze, Wilhelm, *Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart*, 1919, S. 3.

795 Ebd., S. 4.

796 Neubauer, *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*, 1923, S. 40.

797 Lorenz, *Die Ausgestaltung der europäischen Kultur*, 1925, S. 44.

Auch für die jüngste Geschichte werden Zuschreibungen an einzelne Personen vorgenommen. So handelte etwa Enver Pascha sowohl bei Immanuel 1921 als auch bei Maurer 1936 „tatkräftig“[798], wie an anderer Stelle Großwesire oder die jungtürkische Bewegung.[799] Hervorgehoben wird die Tapferkeit der türkischen Militärangehörigen in Schlachten wie bei der Verteidigung von Gallipoli 1915/16[800] oder von Silistra 1854[801]. Generell wird „der Türke“ als Soldat positiv beschrieben. In Immanuels Lehrbuch zum Weltkrieg heißt es: „Der eigentliche, echte Türke ist ein großartiger Soldat, wenn er gut geführt wird und begeistert werden kann, tapfer, anspruchslos, gehorsam, treu.“[802] Damit begründen einige Autoren den letztlich erfolgreichen Aufstand der türkischen Nationalbewegung nach 1918, in welchem „tapfer und zäh widerstanden“ worden sei.[803] Auch in den Schulbüchern der NS-Zeit herrscht das positive Bild des türkischen Soldaten vor; der „Kern der Bevölkerung“ bestehe aus „trefflichen Soldaten“.[804] Aber auch Erzählungen über tapfere türkische Soldaten kommen nicht ohne Hinweis auf den Niedergang aus. So erklärt Reiniger 1923, dass „die Türken trotz ihres ungeheuren Reiches nicht mehr so stark und tapfer wie früher“ seien.[805] Immanuel macht den „Einschlag der christlichen Wehrpflichtigen“ verantwortlich, der im Ersten Weltkrieg das „Heer verdorben“ habe.[806] Und Lorenz deutet den Niedergang als Ergebnis schlechter Verwaltung und ungünstiger Zufälle: „ohne genügend Ausrüstung, Verpflegung u. dgl. erlag die türkische Armee weniger den Waffen der Gegner, als vielmehr dem Hunger, den Krankheiten und den anderen mißlichen Umständen.“[807] Trotzdem bleibt die Darstellung alles Militärischen für die Schulbuchautoren beider Fächer im Positiven. Die rassistische Zuordnung als „Mongolen“ oder „mongolisch-stämmig“ ist ebenso wie die behauptete Affinität zum Militärischen und ebenso wie die Annahme, dass die osmanische Bevölkerung nahezu ausschließlich muslimischen Glaubens sei, stereotyp und holzschnittartig.

798 Immanuel, Friedrich: *Der Weltkrieg 1914 bis 1919 zu Lande, zur See, in den Schutzgebieten*. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1921, S. 133; Maurer, et al., *Weltgeschichte*, 1936, S. 153.

799 Vgl. OKW, *Der Südosten: Südosteuropa*, 1943, S. 169; Maurer, Alfred, et al.: *Weltgeschichte von 1815 bis 1930 mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1932, S. 153.

800 Kolligs, Hans; Stein, Heinrich Konrad: *Die neuere Zeit von 1648 bis auf die Gegenwart (Lehrstoff der Ober-Prima)*. Paderborn: Schöningh 1919, S. 313.

801 Rosenburg; Heinze, *Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart*, 1919, S. 40.

802 Immanuel, *Der Weltkrieg*, 1921, S. 132.

803 Weller, Karl: *Geschichte der Neuzeit von 1661 bis zur Gegenwart für die Oberstufe*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1924, S. 120.

804 Neubauer, Friedrich: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1935, S. 101.

805 Reiniger, Max: *Vom Untertan zum Staatsbürger (1648 – 1848)*. Langensalza: Beltz 1923, S. 115.

806 Immanuel, *Der Weltkrieg*, 1921, S. 133.

807 Lorenz, *Die Ausgestaltung der europäischen Kultur*, 1925, S. 44.

In Verbindung mit Religion ist meist lediglich von „mohammedanischen Türken“[808] oder „mohammedanischen Osmanen“[809] die Rede. Im Spannungsfeld von Christentum und Islam wird eine Vielzahl an Attributen vergeben und zur Eigen- und Fremdkonstruktion genutzt; beides ist breit dokumentiert.[810] Die grundlegenden Auffassungen über den Islam sind längst gegeben, sie beruhen auf einer jahrhundertealten Tradition der Attribution und Fremdheitskonstruktion in Abgrenzung zum „christlichen Europa“. Wenn vereinzelt auf den Koran oder eine daran ausgerichtete Lebensweise eingegangen wird, dann verknüpft mit Haremsvorstellungen. Die Wahl des Verbs „halten“ bringt die Vorstellung vom Geschlechterverhältnis auf den Punkt:

> „Der Koran erlaubt den Moslemin – so nennen sich die Mohammedaner – vier rechtsgültige (legitime) Frauen und außerdem Nebenfrauen nach Belieben, aber wegen der dadurch bedingten großen Kosten hält der gewöhnliche Türke sich nur eine Frau. […] Die Frauenwohnung ist von der des Mannes getrennt und heißt Harem.“[811]

Ein weiterer Zusammenhang, in welchem dem Islam größere Bedeutung zugewiesen wird, betrifft die Janitscharen, die als ein wesentliches Element der osmanischen Expansion beschrieben werden. Das „vorzügliche Fußvolk aus aller Herren Länder“[812] habe aus Gefangenen bestanden, „die zum Islam bekehrt und militärisch erzogen wurden“[813]. Die Vorstellung einer islamischen Elitetruppe mit dem wesentlichen Kennzeichen einer zwangsweisen Konversion war zentrales Element der Imagination vom osmanischen Staat.[814]

---

808 Ule, *Für mittlere und obere Klassen*, 1922, S. 189.

809 Lautensach, Hermann; Hinrichs, Emil: *Geopolitik mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1925, S. 77.

810 Zur Islamkonstruktion in Schulbüchern vgl. Tworuschka; Falaturi, *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*, 1986, sowie Fischer; Falaturi, *Islam in Geographiebüchern*, 1987, darüber hinaus Berman, Nina: Historische Phasen orientalischer Diskurse in Deutschland. In: *Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Hrsg. von Attia, Iman, Münster: Unrast 2007, S. 71–84; Höfert, Almut: Das Gesetz des Teufels und Europas Spiegel. Das christlich-westeuropäische Islambild im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit. In: *Orient- und IslamBilder*, 2007, S. 85–110; Spohn, Margret: Das musikalisch geprägte Türkenbild. In:*Orient- und IslamBilder*, 2007, S. 157–166; Schulze, Reinhard: Orientalism. Zum Diskurs zwischen Orient und Okzident. In: *Orient- und IslamBilder*, 2007, S. 45–68. Zur Konstruktion als Feindbild vgl. Benz, Wolfgang: Zur Genese und Tradition des Feindbildes Islam. Einleitende Bemerkungen zum Themenheft Islambilder vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 58.7/8 (2010), S. 585–590.

811 Lehmann, et al., *Länderkunde Europa*, 1925, S. 122.

812 Jaenicke, *Vom Untergang des weströmischen Reiches bis zum Westfälischen Frieden*, 1925, S. 129.

813 Volkmann, Wilhelm: *Von dem Großen Kurfürsten bis zur Gegenwart*. Hannover: Carl Meyer 1926, S. 57.

814 Vgl. Graf, Tobias P.: *The Sultan's renegades. Chrstian-European converts to Islam and the making of the Ottoman elite, 1575–1610*. Oxford, NY: Oxford University Press 2017.

Letztlich bildet die Religionszugehörigkeit das Hauptkriterium für die Unterscheidung der im osmanischen Staat lebenden Bevölkerungsgruppen; sie wird vor allem im Zusammenhang mit den Unabhängigkeitsbestrebungen auf dem Balkan betont. In der Beschreibung der osmanischen Bevölkerung ist die jahrhundertealte Gleichsetzung zwischen „Türke“ und „Muslim“ lediglich ein Teilelement. Nur in wenigen Schulbüchern wird auf die *raja,* die im späten Osmanischen Reich gebrauchte Bezeichnung für nicht-muslimische Untertanen, eingegangen.[815] Bei zwei der vier Fundstellen findet sich gar keine Erläuterung, was unter dem Begriff zu verstehen sei. So heißt es in Jahns *Neuester Geschichte* schlicht: „Unter den Rajah des türkischen Reiches hatten die Griechen seit Jahren durch Intelligenz und Betriebsamkeit an der Spitze gestanden“.[816] Dass ein rechtlicher Unterschied zwischen muslimischen und nicht-muslimischen Untertanen bestand, darauf verweist ein Werk von 1927, wonach „von allen Untertanen der Zehnte des Ertrages der Güter, von den Rajavölkern außerdem eine Kopfsteuer erhoben“[817] werde. Im Kapitel *Die Christenheit und die Türkengefahr* liest man bei Maier 1928, dass nach der Eroberung Konstantinopels 1453 den unterworfenen Christen „Volkstum und Religion“ belassen worden seien, „nur Tribut und Soldaten […] von den ‚Rajahs‘ (Heiden)“[818] zu stellen waren. In einem 1943 erschienenen Geografielehrbuch wird die Trennung von Muslimen und Nicht-Muslimen als ein wesentliches Merkmal der osmanischen Gesellschaft dargestellt:

> „Das Türkische Reich war bis zu den großen inneren Reformen des 19. Jahrhunderts ein ‚zweischichtiger‘ Staat. Die Reichsbevölkerung bestand aus einer politisch bevorrechteten Herrenschicht und aus einer politisch rechtlosen Unterschicht. Zur ersteren gehörten alle ‚Muslim‘ (Mohammedaner), die Bekenner der islamischen Religion, gleichgültig welchen Volkstums. Sie durften als ‚Herren‘ Waffen tragen, sie waren die politische Rechtsnation. Religiöse-völkische Überläufer, Renegaten, hatten vor allem in der Beamtenschaft eine einflußreiche Stellung. Unter der Herrschaft dieser Oberschicht lebten die ‚Nichtmuslime‘ – die sogenannten ‚Rajah‘ −, gleichgültig welchen Volkstums und welcher nichtislamischen Religion, als eine politisch rechtlose Unterschicht. Das Waffentragen war ihnen verboten, und zum Zeichen ihrer Untertänigkeit mußten sie die demütigende Kopfsteuer zahlen.“[819]

815 Zur Transformation des Begriffes, der zurückgeht auf die Hirtenmetapher für Herrschaftsbeziehungen sowohl im Christentum als auch im Islam, vgl. Nagel, Tilman: Raja – ein Schlüsselbegriff islamischer Staatlichkeit und seine Geschichte. In: *Osmanen und Islam in Südosteuropa*. Hrsg. von Lauer, Reinhard, Berlin: De Gruyter 2014, S. 37–101.

816 Jahn, Ernst: *Neueste Geschichte vom Ende der Freiheitskriege bis zum Abschluß der Ära Bismarck*. Breslau: Dülfer 1919, S. 76.

817 Becker, Hans, et al.: *Weltgeschichte vom ersten Auftreten der Germanen bis zur Reformation*. Leipzig: Quelle & Meyer 1927, S. 96.

818 Maier, et al., *Geschichte des Abendlandes*, 1928, S. 34.

819 OKW, *Der Südosten: Südosteuropa*, 1943, S. 169.

Etwas eingehender als die Feststellung: „Die Türken sind Mohammedaner“[820] heißt es in Immanuels Weltkriegsgeschichte von 1921:

> „Allein die ‚neue' Türkei litt unter den schwersten Widersprüchen. ‚Inschalla bukrah!', d. i. ‚Wenn Allah will, morgen', ist noch heute das Schlagwort, das dem staatlichen und persönlichen Wesen des Türkentums den besten Ausdruck verleiht: ‚Alles liegt ja doch in der Hand Allahs und seines Propheten. Also, Mensch, warte auf morgen, auf übermorgen und weiter, solange es der Himmel zuläßt!' Durch diesen Grundglauben hatte sich mit der Zeit die Stumpfheit des türkischen Volkes bemächtigt.“[821]

Ohne expliziten religiösen Bezug heißt es ähnlich in einem Geografieschulbuch: „Aber sie sind auch träge und gleichgültig. Stundenlang kann der Türke mit untergeschlagenen Beinen im Kaffeehause sitzen, Tabak rauchen und Kaffee schlürfen, einsam und schweigsam. Höchster Genuß ist ihm, wenn jemand spannende Märchen erzählt. Da die Türken nicht so rührig und erwerbstüchtig sind, so sind sie größtenteils arm.“[822]
Beide Darstellungen greifen auf Zuschreibungen zurück, die im deutschsprachigen Türkeidiskurs des 19. Jahrhunderts bereits präsent waren. So hieß es 1821 in der *Allgemeinen Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer*: „Auch der gemeine Türke arbeitet nicht gern, aber der vornehmere oder der reiche ist überaus träg und stets müßig, dabey auf seine Nation unerträglich stolz und voll Habsucht und Gelddurst.“[823] Während Franke und Immanuel die zugeschriebene Trägheit als grundlegendes Problem kennzeichnen, deuten andere Autoren die gleichen Attribute als lobenswerte Charaktereigenschaft:

> „Sein [des Türken] hervorstechender Zug ist die Würde. Würdevoll gemessen sind alle seine Bewegungen und Verrichtungen; alles Hasten und Hetzen ist ihm zuwider. ‚Die Eile ist des Teufels Werk.' Seine Ruhe, Sorglosigkeit und Genügsamkeit sind zu einem großen Teil begründet in dem Glauben an eine unabänderliche Vorherbestimmung des Schicksals (Fatalismus), der ihn auch das schwerste Unglücke mit stummer Ergebung tragen läßt. Im Kriege verleiht dieser Glaube ihm eine außerordentliche Tapferkeit.“[824]

Die Hervorhebung der Tapferkeit steht im Einklang mit der bereits beschriebenen positiven Sichtweise auf osmanische/türkische Soldaten, wobei gerade Anatolier „die besten und zuverlässigsten Truppen“[825] bildeten. Viele Autoren verdeutlichen dies anhand der Gründungsgeschichte der Türkischen Republik.

---

820 Wendlandt, *Außereuropa*, 1931, S. 61.
821 Immanuel, *Der Weltkrieg*, 1921, S. 132.
822 Franke, *Die außerdeutschen Länder Europas*, 1925, S. 185.
823 Europäisch-türkisches Reich. *Allgemeine Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer* 5.37–40 (1821), S. 294–299, hier 297.
824 Lehmann, et al., *Länderkunde Europa*, 1925, S. 122.
825 Lücke, *Asien und Afrika*, 1928, S. 33.

> „Ihrem Charakter nach sind sie tapfer und ritterlich, zäh, mäßig, gastfreundlich und würdevoll. In heldenhaftem vorbildlichem Widerstande haben sie unter ihrem Führer Kemal Pascha gegen Engländer und Franzosen, Italiener und Griechen ihre Freiheit behauptet, 1924 einen Freistaat errichtet und die unumschränkte geistliche und weltliche Herrschaft des Chalifen in Konstantinopel beseitigt."[826]

Der „neue Türke" versuche, „Kleinasien zu einem rein türkischen Land zu machen".[827] Neben den oft kurzen Episoden zeichnen sich die ausführlichen Charakterisierungen durch den Rückgriff auf althergebrachte Stereotype aus. Während „die Türken" besonders in den Vorkriegs- und Kriegsjahren für einige Beobachter zu den „Preußen des Orients"[828] oder in Anlehnung an Moltke zu den „einzige[n] Gentlemen im Orient"[829] wurden, sprechen viele Schulbuchautoren ihnen die Fähigkeit zu Handel und ökonomischem Erfolg ab:

> „Dazu steht der Türke dem modernen Wirtschaftsleben ziemlich verständnislos gegenüber. Er versteht nicht, sein Land zu verbessern oder seine Erzeugnisse auf den Weltmarkt zu bringen. Das überläßt er, wie auch die Einfuhr fremder Waren und die ganze Geldwirtschaft den Griechen und Armeniern."[830]

Zurückgeführt wird dies etwa darauf, dass die Türken „infolge ihrer früheren glänzenden Eroberungen die Beschäftigung mit Handel und Gewerbe [als] ihrer unwürdig"[831] erachteten. Ohnehin „taugen sie […] mehr für Ackerbau und Viehzucht"[832], pflegten nach „der Sitte ihrer steppengewohnten Vorfahren Roß, Schaf und Ziege" und seien Handel und Seeverkehr „abgeneigt".[833] Wie schon im 19. Jahrhundert wurden hier Zivilisationsunterschiede geltend gemacht und mit dem gängigen Narrativ des Niedergangs des Osmanischen Reiches in Verbindung gebracht. Beklagt wird auch der Verlust der bewunderten vorosmanischen Zeit,

---

826 Geistbeck; Geistbeck, *Die außereuropäischen Erdteile*, 1925, S. 6.

827 Knieriem, Friedrich; Löffler, Karl: *Die fremden Erdteile: Arktis und Antarktis, Die Ozeane, Die früheren deutschen Kolonien*. Berlin: Oldenbourg 1929, S. 6.

828 Eberhard, Otto: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft. *Pädagogische Warte* 23.24 (1916), S. 1181–1190, hier 1190. Vgl. Böttcher, *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich,* 2023, S. 193.

829 von Oppenheim, Max: *Zur Entwickelung des Bagdadbahngebietes und insbesondere Syriens und Mesopotamiens unter Nutzanwendung amerikanischer Erfahrungen*. Berlin: 1904, S. 177. Vgl. Adanır, *Wandlungen des deutschen Türkeibildes*, 1991, S. 199.

830 Wührer, Nikolaus, et al.: *Staatenkunde von Frankreich, Großbritannien und den außereuropäischen Staaten mit 34 Karten und Skizzen*. München: Oldenbourg 1919, S. 72.

831 Wührer, et al., *Staatenkunde*, 1927, S. 74.

832 Franke, Theodor: *Die außerdeutschen Länder Europas ein Beitrag zur deutschen Erdkunde*. Langensalza: Beltz 1928, S. 185.

833 Lautensach, Hermann; Supan, Alexander: *Prof. Dr. A. Supans deutsche Schulgeographie. Mit einem Anhang: Erdkundliche Arbeitsschule*. Gotha: Perthes 1921, S. 83.

der sogenannten „arabischen Antike“.[834] So heißt es bei Rohrmann 1921: „Die Bevölkerung besteht vorwiegend aus Türken, die aber durch Lässigkeit den Verfall dieses im Altertum blühenden Landes verschuldet haben.“[835]
Kulturelle Praktiken und Gewohnheiten werden holzschnittartig dargestellt, Stereotype bedient:

> „Sie [die Türken] tragen einen Turban, eine rote Mütze, die mit einem Wolltuch vielfach umschlungen ist. Manche tragen einen Fes, ein rotes Mützchen ohne Schirm. Den Türken ist Weingenuß durch ihren Glauben verboten; dafür lieben sie um so mehr Kaffeetrinken und Tabakrauchen. Die Frauen nehmen eine niedrige Stellung ein. Vornehme Türken haben mehrere Frauen; diese bewohnen ein besonderes Haus, das kein fremder Mann betreten darf. Doch hält man vielfach Diener für sie, nämlich Sklaven. Die Frauen leben zurückgezogen und vertreiben sich die Zeit mit An- und Auskleiden, Plaudern und Naschen. Die Beamten sind meist unredlich und bestechlich, weil sie ungenügend besoldet werden, genau wie in Rußland. Die Bauern sollen den Zehnten entrichten, aber häufig wird daraus der Fünfte, wenn nicht noch mehr. Die Bauern sollen nicht eher ihre Ernte einfahren, als bis sie von Beamten geschätzt ist. Das Schätzen ist nun keine so leichte Sache. Da müssen die Beamten von Acker zu Acker, von Gut zu Gut gehen und schätzen. Sie schätzen nun entweder zu viel oder zu wenig. Schätzen sie zu hoch, dann hat der Bauer viel Steuer zu entrichten, schätzen sie zu wenig, dann kommt die Staatskasse schlecht weg. Darum wird der Beamte lieber etwas mehr als weniger ansetzen; er sieht an sich auf den Nutzen der Staatskasse. Nun kann sich ein Bauer gegen die Einschätzung beschweren, wenn er glaubt, sie wäre zu hoch. Dann muß die Ernte aber so lange auf dem Felde bleiben. Ehe sie zum zweiten Male geschätzt würde, verginge viel Zeit. Inzwischen könnte die ganze Ernte verderben. Lieber läßt der Bauer etwas zu hoch schätzen. Ja ihm liegt viel daran, recht bald geschätzt zu werden, damit er seine Ernte bergen kann. Um das zu erreichen, gibt er ein hübsches Trinkgeld. Um aber nicht zu sehr geschröpft zu werden, gibt er noch eins. Wer am meisten gibt, kommt zuerst dran und wird auch nicht hoch eingeschätzt. Wer nicht gibt, den läßt man zappeln und nimmt ihn außerdem hoch. Verkauft der Bauer Getreide, so muß er noch eine Abgabe entrichten; geht es ins Ausland, so kommt der Steuereinnehmer noch einmal. Der Zehnte ist auch vom Vieh zu entrichten. Der Zehnte ist eine ganz rückständige Art der Besteuerung, denn er hindert die Bauern in ihrem Erwerbe. Viel besser sind Geldsteuern. Die hohen Steuern drücken das Land und hemmen Handel und Gewerbe. Die Kaufleute verbergen ihre Einnahmen und leben äußerlich ärmlich, damit die Beamten ja nicht argwöhnen sollen, hier ist was zu holen. Das alles gibt auch immerzu Anlaß zu Streit und Haß.“[836]

Die Darstellung lässt sich an mehreren Stellen auf Helmuth von Moltkes *Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839* (1841)

---

834 Vgl. Bauer, Thomas: *Warum es kein islamisches Mittelalter gab. Das Erbe der Antike und der Orient*. München: Beck 2018.

835 Rohrmann, Adolf; Muhle, Willy: *Die außereuropäischen Erdteile, Überblick über das Erdganze, Grundzüge der mathematischen Erdkunde mit 62 Bildern und Figuren im Text und 9 farbigen Tafeln*. Leipzig: Hirt 1921, S. 79.

836 Franke, *Die außerdeutschen Länder Europas*, 1925, S. 171 f.

zurückführen, etwa auf Moltkes Bericht von der Willkürlichkeit der Steuereintreibung vor allem in ländlichen Gebieten. Auch die Darstellung der Veränderungen in der Türkischen Republik – „In der jüngsten Zeit hat die neue türkische Regierung sehr viel geändert, die Vielehe und die Fesse verboten. Daher nimmt jetzt das äußere Leben in Konstantinopel immer mehr westeuropäisches Gepräge an“[837] – wird mit althergebrachten Zuschreibungen kombiniert. Frankes Werk war erstmals zur Kaiserzeit erschienen, die überarbeitete Fassung bediente jedoch die stereotypen Zuschreibungen weiter, nunmehr mit Rekurs auf den liberalen Politiker und Befürworter einer aktiven deutschen Politik im Osmanischen Reich, Friedrich Naumann:

> „Die Kehrseite des Charakterbildes sind Herrschsucht und Dünkel, übertriebener Nationalstolz, religiöser Fanatismus. Unwissenheit, Phlegma und Mangel an Mitleid. ‚Die Deutschen in Konstantinopel sprechen von Türken mit einer gewissen spöttischen Anerkennung: ein guter Kerl, nobel, leichtsinnig, faul, kein Held und kein Staatsmann.‘ (Fr. Naumann)“.[838]

Das Zitat stammt aus Naumanns Reisebericht *Asia* von 1899.[839] Darin zeichnet Naumann das Bild eines realitätsfernen Osmanen, der nicht zwischen vergangener Größe und gegenwärtigen Problemen unterscheiden könne und damit zum Niedergang des Osmanischen Reiches beigetragen habe. Die Charakterisierung bildet die argumentative Grundlage des angestrebten Machtausbaus des Deutschen Kaiserreichs: „Wir müssen das Land wirtschaftlich von uns abhängig machen, um es später politisch ‚kontrollieren‘ zu können.“[840] Die weitere Darstellung folgt dem gleichen Muster:

> „‚Leider gehen die guten Eigenschaften den höheren Schichten, die vielfach dem Alkohol (Raki) ergeben sind – trotz des Korans! −, namentlich dem zahlreichen Beamtentum, ja, fast allen europäisch Gebildeten bis auf den letzten Rest ab‘ (Fischer.) – In der Kleidung und der Hauseinrichtung liebt man das grell Buntfarbige. Den Fes, ein knallrotes Käppi mit schwarzer Quaste, gibt der Türke auch dann nicht auf, wenn er sich im übrigen europäisch kleidet. Der Turban, ein langes weißes Gazetuch, das malerisch um das Käppi geschlagen wird, ist bei den vornehmen Türken und den Beamten außer Gebrauch gekommen.“[841]

Noch 1925 kommt der Text nicht ohne die traditionellen Orientvorstellungen vom Harem und der gesellschaftlichen Stellung der Frau aus:

---

837 Franke, *Die außerdeutschen Länder Europas*, 1928, S. 172.
838 Lehmann, et al., *Länderkunde Europa*, 1925, S. 122.
839 Vgl. Naumann, Friedrich: *‚Asia‘. Athen, Konstantinopel, Baalbek, Damaskus, Nazaret, Jerusalem, Kairo, Neapel*. Berlin: ‚Hilfe‘-Verlag 1899, S. 130.
840 Ebd., S. 164.
841 Lehmann, et al., *Länderkunde Europa*, 1925, S. 122.

> „Im Hause ist die türkische Frau ausschließlich Herrin, und man irrt sich, wenn man glaubt, sie lebe wie im Gefängnis; außerhalb ist ihre Freiheit allerdings beschränkt. Beim Ausgehen muß sie sich bekanntlich dicht verschleiern. Die Frauenwohnung ist von der des Mannes getrennt und heißt Harem. Der Türke verheiratet sich oft schon mit 17 oder 18 Jahren.“[842]

Wieder werden Zuschreibungen genutzt, welche die Türkei als Gegenbild europäischer Gesellschaftsvorstellungen darstellen, obwohl im gleichen Zeitraum die Transformation des türkischen Rechtswesens voranschritt[843] und beide Darstellungen aus Geografieschulbüchern stammen, die eigentlich auf die Gegenwart bezogen sind. Gerade Lehmann macht im Vorwort seiner *Länderkunde* deutlich, den aktuellen Wissensstand abbilden zu wollen:

> „Mir schwebte das einzelne Land als ein persönlicher Charakter vor den ich herausarbeiten wollte. Wer es als solchen klar vor sich sehen will, wird kaum weniger darüber lesen dürfen, als das Buch bietet. ‚Was der Gebildete von den europäischen Ländern wissen muß‘ wäre der Titel, den ich nach modernen Mustern dem Buch gegeben haben würde, wenn es nicht den unterrichtsmäßigen Zuschnitt hätte.“[844]

Die Darstellung der Reformbestrebungen des Kemalismus, die nach und nach in die Schulbücher aufgenommen wurden, wird einfach mit den althergebrachten, stereotypen Orientvorstellungen addiert. Dass dies nicht nur ein Phänomen in den Schulbüchern war, zeigt die Kritik des Studenten Ali Nahid, der in der *Freiburger Zeitung* an einer lokalen Theateraufführung die fantastischen, realitätsfernen westlichen Orientvorstellungen bemängelt:

> „Es gibt eine Türkei, auf deren weißen Minaretten glänzende Halbmonde prangen, grüne Türme mit orientalischen Terrassen in die Höhe ragen, halbnackte Frauen ihre Tänze aufführen, mit funkelnden Ohrringen geschmückte Haremswächter ihre Runde machen und endlich mit silbergestickten Mänteln bekleidete Paschas ihre Wasserpfeife rauchen. […] Doch [diese] werden Sie ganz vergeblich suchen, weil Sie diese Türkei […] weder in Asien noch anderswo finden können. Diese Märchenländer existieren nur in den Phantasien der Europäer, die alle diese Länder Orient heißen. […] Als eine bekannte Operette zum erstenmal aufgeführt wurde, protestierten manche derselben beiwohnenden Türken gegen die seltsamen Trachten und Zeremonien. Wissen Sie, was der Verfasser geantwortet hat? ‚Wenn ich die moderne Türkei geschildert hätte, so würde das Werk keinen Inhalt und keinen Wert haben‘“.[845]

---

842 Ebd.

843 Zur Wirkungsmacht des orientalischen Frauenbildes vgl. Paul, Janina Christine: *Reiseschriftstellerinnen zwischen Orient und Okzident. Analyse ausgewählter Reiseberichte des 19. Jahrhunderts. Weibliche Rollenvorstellungen, Selbstrepräsentationen und Erfahrungen der Fremde*. Würzburg: Ergon 2013, S. 50 ff. Zur Transformation vgl. Üçüncü, Sadi: *Die Stellung der Frau in der Geschichte der Türkei. Ein historischer Überblick von den alten Turkvölkern bis heute*. Frankfurt am Main: Fischer 1993, S. 154 ff.

844 Lehmann, et al., *Länderkunde Europa*, 1925, S. VI.

845 Nahid, *Die Türkei in der Phantasie der Abendländer*, 1925. Teilw. zitiert bei: Schweder-Rudolstadt, Paul: Die Türkei und wir. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 7.11 (1925), S. 13.

Die fortgesetzt stereotype Sichtweise auch der modernen Türkei kritisiert ähnlich ein Kommentar in den *Mitteilungen* des BdAK:

> „In Wirklichkeit aber verbittert sie [die Türken] die mehr als brutale Art, mit der in Filmen, Theaterstücken, Büchern und allerlei phantastischen Aufsätzen über ihr Land, seine Sitten und Gebräuche falsche und oft ganz sinnlose oder gar niederträchtige Ansichten verbreitet werden und es wäre zu wünschen, daß einmal die zuständigen Stellen hier eingriffen, um weitere Schädigungen des deutschen Ansehens in der Türkei zu verhüten, durch die unseren dortigen Pionieren die Arbeit erschwert und am Ende wohl gar unmöglich gemacht wird.“[846]

Die Schulbuchabschnitte bilden eine bleibende Facette des deutschen Türkeidiskurses ab. Zwar tröpfelte auch in die Schulbücher das Wissen über den gesellschaftlichen Veränderungsprozess allmählich ein, den die Türkische Republik nach ihrer Gründung durchlief, dennoch stagnierte die Darstellung der osmanischen Geschichte bis zum Ende des Untersuchungszeitraums. Ansätze des frühen 20. Jahrhunderts, die Vorstellungen und Zuschreibungen an „osmanisch/türkisch“ zu erweitern, hatten kaum einen Einfluss auf die Darstellungen. Die leitenden Narrative beharren auf den hergebrachten Vorstellungen von „osmanisch“ und „türkisch“, wie im Folgenden am Beispiel der Zuschreibung der „schlechten Herrschaft“ verdeutlicht wird.

Die Konstruktion des Narrativs der schlechten Herrschaft

Die Darstellung von Herrschafts- und Verwaltungspraktiken erscheint in den Schulbüchern an vielen Stellen. Das Verhalten von Herrschenden während eines Krieges, das Verhältnis zwischen Untertanen, Gruppen- und Bevölkerungsspezifika und wirtschaftspolitische Entwicklungen bilden den Stoff für Darstellungen, die in ihrer steten Wiederholung zu Narrativen verdichtet werden. Dabei fallen die Wertungen in der Regel negativ aus: „Das türkische Reich siechte schon lange dahin. […] Es war doch nicht bloß die Schuld der verschwenderischen Hofhaltung und der allgemeinen Mißwirtschaft. […] Man glaubte, das absolute Regiment des Sultans sei schuld an der elenden Lage des Staates, und eine Verfassung sei das sichere Heilmittel.“[847] Verschwendung und Misswirtschaft werden mit Faulheit und wirtschaftlicher Unkenntnis in Verbindung gebracht; Aufstände, die an Orten ausbrachen, an denen „die türkische Mißwirtschaft in der Tat sehr schlimm gewesen“[848] sei, seien „mit grausamer, blutiger Gewalt“[849] niedergeworden worden.

846 Schweder-Rudolstadt, *Die Türkei und wir*, 1925, S. 13.
847 Frohnmeyer, *Leitfaden der Geschichte*, 1920, S. 312–315.
848 Schnabel, *Neueste Zeit*. Leipzig: Teubner 1924, S. 116.
849 Neubauer, *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*, 1923, S. 40.

Die wiederkehrenden Erzählungen über Misswirtschaft, Verschwendung und Gewaltherrschaft im Osmanischen Staat bilden seit dem frühen 19. Jahrhundert das Narrativ des Niedergangs als prägendes Darstellungselement westlicher Beschreibungen. Für den Niedergang werden verschiedene Erklärungen herangezogen, etwa: „Bis zum Eindringen der mongolischen Hirtenvölker war Kleinasien dicht besiedelt und sorgfältig angebaut. Die spätere türkische Mißwirtschaft und die Verlegung der Handelswege haben Kleinasiens Wirtschaftsleben stark gehemmt“[850]; „willkürlich schaltende Paschas“[851], „der genügsame Gleichmut“ und „der Druck einer harten Regierung“ hätten „das Land veröden“[852] lassen. Ein Zusammenhang mit der Kategorie der Rasse tritt nach der nationalsozialistischen Machtergreifung deutlicher hervor; in Polands Überarbeitung der Weberschen Weltgeschichte heißt es: „Ein brauchbares Beamtentum war nicht vorhanden, und der Geist der Rasse und des Islam stand in vollstem Gegensatz zu dem Abendland. […] Zwischen den Stämmen und Bekenntnissen herrschte ein erbitterter Gegensatz, und dieser machte sich gelegentlich in wilden Greueltaten Luft.“[853] Oder die fehlende nationale Einheit wird als Ursache der negativen Entwicklung gekennzeichnet:

> „Als Eroberer und Kulturzerstörer waren die türkischen Heereshaufen wiederholt bis vor Wien geflutet. Weder Flüsse noch Gebirge noch Meere zwangen die weitzerstreuten Länder, einen einheitlichen Staat zu bilden; ebensowenig gehören die Völker zusammen, welche die Länder bewohnten. In dem weiten Gebiet lebten eine Reihe rassisch und geschichtlich, wirtschaftlich und verkehrspolitisch selbständiger Völkerschaften. Kein Wunder, daß seit 100 Jahren in der europäischen Türkei die Griechen, Rumänen, Serben, Bulgaren nach Unabhängigkeit strebten.“[854]

Speziell im Hinblick auf den Balkan, wo das „türkische Joch“[855] herrscht, wird die osmanische Herrschaft als Fremdherrschaft charakterisiert[856], womit ein in den Schulbüchern seit langem präsentes Darstellungselement osmanischer Geschichte Wiederverwendung findet.[857] Immer wieder dienen essenzialisierende bis hin zu

850 Knieriem; Löffler, *Die fremden Erdteile*, 1929, S. 7.

851 Harms, Heinrich; Hansen, Jörgen: *Außereuropäische Erdteile mit 150 Skizzen und Bildern; in Übereinstimmung mit den Harmsschen Schulwandkarten, Atlanten, Lehr- und Quellenbüchern*. Leipzig: List & von Bressendorf 1924, S. 44.

852 Schwarz, Sebald, et al.: *Erdkundliches Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1924, S. 87.

853 Weber; Poland, *Weltgeschichte*, 1935, S. 386.

854 Wolf, Heinrich: *Angewandte Geschichte eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen*. Leipzig: Weicher 1933, S. 253.

855 Bei Neubauer, *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*, 1923, S. 40; Wilmanns, Ernst: *Deutsche Geschichte für die Unterstufe der Heeresfachschulen für Verwaltung und Wirtschaft*. Leipzig: Teubner 1932, S. 12; Gehl, Walther: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*. Breslau: Hirt 1933, S. 19.

856 Gehl, Walther: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*. Breslau: Hirt 1928, S. 14; Gehl, *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*, 1933, S. 19; Lammert, Friedrich: *Geschichtliches Hilfsbuch*. Leipzig: Quelle & Meyer 1925, S. 167.

857 Vgl. Mathie, *Schulbuchwissen über die ‚Türken‘*, 2021, S. 109 f.

rassistischen Charakterisierungen der Osmanen/Türken dazu, bestimmte Ereignisse oder Entwicklungen zu erklären. Dabei entstehen dominante Narrative, die die Darstellungen strukturieren und im Folgenden näher untersucht werden.

5.3 Narrative als Rahmungen von Wissen in Schulbüchern

Die verwendeten Narrative geben der Darstellung von Ereignissen, Beobachtungen und Bewertungen eine Rahmung. Zentral sind erstens das Narrativ des Niedergangs, zweitens die Europakonstruktion und drittens das Narrativ über das deutsche Engagement im Osmanischen Reich vor und während des Ersten Weltkriegs. Hinzu tritt ab der zweiten Hälfte der 1920er-Jahre das Narrativ über die Türkische Republik, das diese gegenüber dem Osmanischen Reich durchweg als neuartig konstruiert. Den ersten drei Narrativen ist gemein, dass sie über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg bestehen, währenddessen aber eine Entwicklung durchlaufen: alle drei Narrative sind durch eine Ausgangs-, eine Zuwachs- und eine Stagnationsphase beschreibbar. Den Ausgangspunkt bildet jeweils der Bestand an Wissen, der in den Schulbüchern der unmittelbaren Nachkriegszeit vorlag. Diese Phase war hinsichtlich der Schulbuchproduktion von Unsicherheit über die Neuausrichtung des Bildungswesens in der Weimarer Republik geprägt und stand unter schwierigen wirtschaftlichen Bedingungen. Den Schulbuchmarkt dominierten Überarbeitungen von Werken von vor 1918, wobei die Änderungen in erster Linie die Darstellung des Deutschen Kaiserreichs und der herrschenden Dynastien betrafen, während der Blick auf die Türkei durch ältere Diskursstränge geprägt blieb. Mit der Veröffentlichung neuer, flächendeckender Lehrpläne um 1924 und der ökonomischen Stabilisierung der Weimarer Republik setzte eine Phase des Wissenszuwachses ein. Neues Wissen über die Türkische Republik wurde in die Schulbücher eingearbeitet, bisherige Diskursstränge wurden modifiziert. Allerdings verflachte dieser Prozess schon nach wenigen Jahren wieder merklich, und es setzte eine Stagnation des Wissens ein.

Das Narrativ des Niedergangs

Das Niedergangsnarrativ steht in den Schulbüchern in direktem Zusammenhang mit zwei zentralen Elementen im Sprechen über die Türkei: dem „kranken Mann am Bosporus“ und der „Orientalischen Frage“. Historisch betrachtet wurde damit der lange Zeitraum, während dessen das Osmanische Reich jene Gebiete sukzessive wieder abtreten musste, die es zwischen dem 12. und 16. Jahrhundert erobert hatte, ein Prozess, der erst mit dem Ende des Ersten Weltkriegs seinen Abschluss fand. Aus westlicher Beobachtungsperspektive wurden die territorialen Verluste als Schwäche interpretiert, besonders bezogen auf wiederholte Konflikte auf dem Balkan, die zu Überlegungen über den Fortbestand des Osmanischen Reiches als

Staat führten. Die „Orientalische Frage" wurde zum Thema der europäischen nationalen Öffentlichkeiten und war als Machtfrage in außenpolitischer Hinsicht auf wenige Staaten konzentriert. Auch Ereignisse wie die griechische Unabhängigkeitsbewegung, der polnische Aufstand (1830–31) oder die belgische Unabhängigkeit (1830) wurden als „Fragen" benannt, aber insbesondere die „Orientalische Frage" wurde zu einer diplomatischen Konstante.[858] Nachweislich erstmals 1822 gestellt[859], bescheinigt ihr Baumgart eine „eigentümliche Periodizität"[860], die bis zum Ausbruch des Weltkriegs durch kleinere und größere Konflikte geprägt war.
Nicht weniger wirkmächtig war die Diagnose vom „kranken Mann am Bosporus".[861] Das Reich, auf dessen Gebiet Volksgruppen wiederholt die Gründung eigener Nationalstaaten versuchten und Großmächte sowie angrenzende Staaten die militärische Schwäche auszunutzen strebten, wurde durch die Zustandsbeschreibung „kranker Mann" zu einer Entität, bei der ein Eingreifen auch in innere Vorgänge gerechtfertigt war. Prototypisch für diesen Vorgang war der Krimkrieg, zu dessen Ausbruch der russische Versuch beitrug, vom „kranken Mann" zu profitieren.[862] Zwar stand das Osmanische Reich am Ende des Krieges auf der Seite der Sieger, doch der wachsende Einfluss der Verbündeten, Großbritanniens und Frankreichs, blieb bestehen.
Sowohl „die Orientalische Frage" als auch der „kranke Mann am Bosporus" wurden zu bestimmenden Elementen in den Türkei-Diskursen des 19. Jahrhunderts und zeitnah von der historischen Forschung übernommen. Der „kranke Mann" wurde zum Synonym für den osmanischen Herrscher beziehungsweise das Osmanische Reich und in dieser Form in der Geschichtsschreibung[863], in politischen

858 Vgl. Baumgart, Winfried: Die ‚Orientalische Frage' – redivivus? Große Mächte und kleine Nationalitäten 1820–1923. In: *Neue politische Geschichte*. Hrsg. von Diner, Dan, Gerlingen: Bleicher 1999, S. 33–55, hier 35.

859 Jähne, Armin: Der ‚kranke Mann am Bosporus'. Gebremste Nationwerdung auf dem Balkan. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin* 111 (2011), S. 159–183, hier 162.

860 Baumgart, *Die ‚Orientalische Frage' – redivivus?*, 1999, S. 34.

861 Voltaire beschrieb seine eigene angegriffene Gesundheit gegenüber der russischen Zarin zwar als belastend, aber dennoch sei er gesünder als der osmanische Staat. Vgl. Mason, Haydn Trevor (Hrsg.): *Les œuvres complètes de Voltaire. Les œuvres de 1768*. Oxford: Voltaire Foundation 1999, S. 380.

862 In diesem Zusammenhang ist die Verwendung der „Kranker Mann am Bosporus"-Aussage durch Zar Nikolaus I. überliefert. Der Ausdruck selbst scheint aber bereits um 1820 entstanden zu sein und weist damit Parallelen mit der „Orientalischen Frage" auf. Vgl. hierzu Baumgart, *Die ‚Orientalische Frage' – redivivus?*, 1999, S. 33.

863 „[…] zugleich erging er sich in weihevollen Betrachtungen über die Gebrechlichkeit des armen Großtürken, dem er damals zuerst den Namen des ‚kranken Mannes' gab." – von Treitschke, Heinrich von: *Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert bis zum Tode König Friedrich Wilhelms III.* Leipzig: Hirzel 1889, S. 331.

Debatten[864] oder Beiträgen zur gesellschaftlichen Stellung der Frau[865] herangezogen. Folglich bedeutete das Ende des Ersten Weltkriegs eine Zäsur: die (scheinbare) Lösung der „Orientalischen Frage“ mit dem Vertrag von Sèvres und dem Tod des „kranken Mannes“.[866]

In den Schulbüchern umrahmt das Narrativ des Niedergangs somit einen wesentlichen Zeitraum der Geschichte des Osmanischen Reiches, die im Übrigen nur sehr selektiv Darstellung findet (vor allem die erste Belagerung Wiens 1529). Den Beginn des Niedergangs bildet das Jahr 1683 mit der zweiten erfolglosen Belagerung Wiens (an anderer Stelle bereits das Ende der Herrschaft Soleimans II.). So fasst Kolligs unter der Überschrift „Der Niedergang der türkischen Macht“ zusammen, dass „die Macht der Türken seit dem Tode Suleimans II. (1566) in beständigem Sinken“ gewesen sei und „mit wechselndem Glück, aber ohne dauernden Erfolg, Kriege gegen Persien, Rußland, Polen, Österreich und Venedig“[867] geführt wurden. Der Autor erklärt die Ereignisse mit der Stellung und dem Verhalten des Sultans. Der Niedergang, der mit dem Tod Soleimans II. eingesetzt habe, sei durch „häufige Thronumwälzungen und die Macht der unruhigen Janitscharen“[868] ausgelöst worden. Die Schwäche Mahmuds II. (1785–1839), „der seiner eigenen Truppen nicht mehr sicher und seiner Paschas nicht mehr Herr war“[869], habe die Unabhängigkeitsbestrebungen der Griechen begünstigt. Der Autor fährt an anderer Stelle fort, dass „infolge der Günstlingswirtschaft an der Pforte und der Habsucht der hohen Beamten die Besserungen der Verwaltung

864 „Der jetzige Krieg wäre vielleicht auf Jahre hinausgeschoben worden – in Folge der erbärmlichen Organisation der russischen Armee –, wenn die Türkei nicht in der ‚Karte Midhat‘ sich eine Verfassung geschaffen hätte, die durch Feststellung des Prinzips der Gleichberechtigung aller Nationalitäten und Religionsbekenntnisse dem ‚kranken Mann‘ das richtige Heilmittel verschrieb. Aber er sollte nicht gesunden, er sollte kränker werden oder sterben, der ‚kranke Mann‘ – deshalb der Krieg.“ – Liebknecht, Wilhelm: *Zur orientalischen Frage oder soll Europa kosakisch werden?* Leipzig: Höhme 1878, S. 45.

865 „Die sexuellen Perversitäten, die diese Erscheinungen in unmittelbarem Gefolge hatten, waren stets der Ruin noch so gesunder Kräfte; Griechen und Römer waren im Stadium des Verfalls und Niedergangs, da die Knabenliebe bei ihnen Überhand nahm, und der Orient, der das Weib am tiefsten drückt, ist auch politisch ein lendenlahmer ‚kranker Mann‘“. – Meisel-Hess, Grete: *Weiberhaß und Weiberverachtung. Eine Erwiderung auf die in Dr. Otto Weinigers Buche ‚Geschlecht und Charakter‘ geäußerten Anschauungen über ‘die Frau und ihre Frage’.* Wien: Die Wage 1904, S. 69.

866 Zu bedenken ist, dass die voranschreitende Bildung von Nationalstaaten als Bedrohung für die Existenz von multinationalen und -ethnischen Imperien aufgefasst werden kann. In diesem Sinne wäre die „Orientalische Frage“ mit der Gründung der nationalstaatlichen Türkischen Republik tatsächlich „gelöst“. Allerdings ist hiergegen einzuwenden, dass auch nach 1918 „orientalische Fragen“ mit Bezug auf die Türkei formuliert wurden und es auch in diesen wiederum zu einer Gleichstellung zwischen „Orient“ und „Türkei“ kam, die „Frage“ entsprechend nicht im Zuge der Nationalstaatenbildung gelöst, sondern nur rekonstruiert wurde.

867 Kolligs; Stein, *Die neuere Zeit*, 1919, S. 27.

868 Ebd., S. 27.

869 Ebd., S. 200.

meist in den Anfängen stecken blieben."[870] Schließlich hätten aber auch die Interessen der Großmächte einen Beitrag zum Niedergang geleistet, so Nikolaus I., indem er „vergebens England für den Plan einer Teilung der Türkei zu gewinnen" und „im Hochgefühl der gebietenden Stellung, die er durch sein Eingreifen in die Verhältnisse Österreichs und Deutschlands genommen hatte, die ‚orientalische Frage' auf eigene Hand zu lösen"[871] versucht habe.
Kolligs Darstellung benennt die wesentlichen Elemente des Niedergangs-Narrativs der Ausgangsphase, also des Zeitraums zwischen dem Ende des Ersten Weltkriegs und der Umstrukturierung der Schulbuchproduktion ab 1924: die Beständigkeit des Niedergangs, die eine teleologische Erzählung bis zum Ende des osmanischen Staates ermöglicht; daneben die „schlechte" Herrschaft, die das Osmanische Reich quasi legitimerweise zum Gegenstand imperialistischer Interessen machte. Zur Begründung westlichen Handelns greifen die Schulbuchautoren dabei regelmäßig auf Zuschreibungen zurück, die mit der „Orientalischen Frage" und dem Stereotyp des „kranken Mannes" verbunden sind. Sie sehen die Einmischung in einen souveränen Staat nicht als problematisch an, sondern eher als Notwendigkeit infolge der schwierigen innenpolitischen Lage des Osmanischen Reiches. Die Türkei habe, so ein Autor, „damals den Erschütterungen ein Ende zu setzen versucht", um „den äußeren Feinden den Vorwand zum Einmischen zu entziehen, indem sie eine Verfassung annahm"[872]. An anderer Stelle heißt es:

> „Das türkische Reich siechte schon lange dahin. Die notwendigen Reformen, so oft sie auch in Aussicht gestellt wurden, kamen nie zur Ausführung. Es war nicht bloß die Schuld der verschwenderischen Hofhaltung und der allgemeinen Mißwirtschaft. Der von seinen christlichen Untertanen und einzelnen Großmächten bedrohte Staat brauchte Soldaten und Geld für die Kriegsbereitschaft und hatte darum nie Geld für die nötigen Maßregeln zur inneren Hebung des Reichs."[873]

Je nach Präferenz betonten die Autoren stärker innenpolitische oder außenpolitische Aspekte für ihre Erklärung des Niedergangs. So legt Hansen in seinem *Grundriß der Weltpolitik* dar, dass die „Türkei nicht an ‚militärischen Zufällen', sondern an moralischen Mängeln"[874] zugrunde gegangen sei, die sich in einem

870 Ebd., S. 293.
871 Kolligs; Stein, *Die neuere Zeit*, 1919, S. 227.
872 Opitz, Walter: *Deutsche Geschichte werdend und wirkend*. Leipzig: Voigtländer 1921, S. 220.
873 Frohnmeyer, *Leitfaden der Geschichte*, 1920, S. 312.
874 Hansen, Jörgen: *Grundriß der Weltpolitik in der Gegenwart. Versuch einer Neugestaltung des Geschichtsunterrichts in der oberen Klassen höherer Lehranstalten*. Breslau: Dülfer 1920, S. 40. Hansen zitiert ohne konkrete Angaben aus Ruedorffer, I. I.: *Grundzüge der Weltpolitik*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt 1920. Unter diesem Pseudonym veröffentlichte Kurt Riezler, enger Vertrauter des deutschen Reichskanzlers Theobald von Bethmann-Hollweg (1909–1917), erstmals 1914 seine Einschätzungen zur weltpolitischen Situation und verteidigte insbesondere die deutsche Außenpolitik am Vorabend und während des Ersten Weltkriege. Vgl. dazu Schöllgen, *Imperialismus und Gleichgewicht*, 2000, S. 358, dort die Literaturnachweise.

„traurigen Verpflegungssystem“, einem „zerfallenen Offizierskorps“ sowie in „Korruption auf allen Gebieten“[875] geäußert hätten. Wolfs *Angewandte Geschichte* betont hingegen die Bedeutung imperialistischer Interessen:

> „Wie viele chirurgische Eingriffe mußte sich die ‚unabhängige‘ Türkei gefallen lassen! Die Engländer besetzten Ägypten und Cypern; die Russen beanspruchten ein Protektorat über die 10 Millionen türkische Untertanen, welche der griechisch-katholischen Kirche angehörten; die Franzosen ein Protektorat über die Angehörigen der römisch-katholischen Kirche; die Deutschen bauten die Bagdadbahn. Wie demütigend waren für den ‚souveränen‘ Sultan die sogenannten Kapitulationen und die fremde Aufsicht über das Finanzwesen!“[876]

Unabhängig von der gewählten Erklärung deuteten die Schulbuchautoren den Prozess des Machtverlusts als unabwendbar: Die „äußere Zerbröckelung des türkischen Reiches war nicht aufzuhalten“[877], und erst eine Lösung der „türkischen Frage“ habe die „ständige Beunruhigung Europas“[878] beendet. Abweichungen von den grundlegenden Mustern des Narrativs finden sich nur wenige. Franke 1919 nennt „Aufstände und Bandenkriege“[879] auf dem Balkan als Faktoren, die die osmanische Herrschaft einschränkten. Vereinzelt wird das Aufkommen der jungtürkischen Bewegung als Wendepunkt benannt und gefragt, ob die „im 20. Jahrhundert durch die Jungtürken bewirkte Umwälzung eine innere Erneuerung der Türkei (des ‚kranken Mannes‘) bringen“[880] werde. Derartige Aussagen blieben allerdings randständig. Vielmehr bestand ein spezifisches, teleologisch gerichtetes Niedergangsnarrativ, das die Darstellungen über das Osmanische Reich in den Schulbüchern der unmittelbaren Nachkriegszeit nicht von denen der Vorkriegszeit unterschied.

Auch in der folgenden Phase, der des Wissenszuwachses, in der die Existenz der Türkischen Republik zur Kenntnis genommen wird, bleibt der Niedergang ein dominantes Narrativ. Dennoch lassen sich Ausdifferenzierungen finden, welche die Behauptung eines Zuwachses rechtfertigen. Ein Aspekt ist, dass mehr Autoren die jungtürkische Bewegung beschreiben und ihr Potenzial für Veränderungen deuten. So heißt es bei Stieve 1926, nach dem Sommer 1908 habe die allgemeine Erwartung bestanden , „daß sich der kranke Mann am Bosporus, wie man die Pforte gerade damals wegen ihrer politischen Schwäche gerne nannte,

---

875 Hansen, *Grundriß der Weltpolitik*, 1920, S. 24.

876 Wolf, Heinrich: *Angewandte Geschichte eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen*. Leipzig: Weicher 1920, S. 118.

877 Brettschneider, Harry: *Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart*. Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1921, S. 173.

878 Kawerau, Siegfried: *Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Berlin: Schneider 1923, S. 31.

879 Franke, *Neuzeit*, 1919, S. 505.

880 Stich, Hans: *Die Neuzeit*. Bamberg: Buchner 1920, S. 256.

zu kräftigem Leben aufraffen würde".[881] Noch besteht das Kränkelnde, aber ein Weg zur Gesundung ist eröffnet. Unter anderem wird die Okkupation Bosniens und der Herzegowina durch Österreich-Ungarn – ein zentrales Ereignis im gegen das Osmanische Reich gerichteten Imperialismus – mit der möglichen Kräftigung verbunden. Die Erwartungen an Veränderungen im Osmanischen Reich erweitern zwar das in den Schulbüchern dargebotene Wissen über die Geschichte des Osmanischen Reiches, schaffen aber kaum Änderungen des Narrativs. Vielmehr werden Erklärungsmuster ausdifferenziert, etwa die gewachsene Bedeutung der jungtürkischen Bewegung oder der geänderte imperialistische Erklärungsansatz, als neben England und Russland weitere Staaten mit imperialistischem Interesse am Osmanischen Reich auftraten, vor allem Italien.[882] Imperialistischen Vorstellungen, aus deren Benennung das Deutsche Reich jedoch in aller Regel ausgenommen war, erhielten breiteren Raum; es finden sich Formulierungen, dass „Eroberungspläne, die eine Zertrümmerung des osmanischen Reiches zur Voraussetzung hatten, nicht mehr allzulange"[883] aufgeschoben werden konnten, oder dass es vollkommen „im Sinne der bisherigen französischen Orientpolitik"[884] gewesen sei, Einfluss auf das Osmanische Reich zu erlangen.

Zwar erweiterten sich somit die Erklärungsansätze für den Niedergang, dieser wurde aber aus der Perspektive der zeitgenössischen Entwicklung hin zur Türkischen Republik als unausweichliche historische Entwicklung präsentiert. Damit einher ging die fortgesetzte Nutzung der Krankenmetapher: Nicht Deutschlands, aber das Ziel der anderen Großmächte sei es gewesen, „die Türkei, den ‚kranken Mann am Bosporus'" in ein Warenlager zu verwandeln, „dessen völlige Ausplünderung nur durch die eifersüchtige Mißgunst seiner Gegner selbst verhindert wurde"[885]. Die Reformbemühungen des 19. Jahrhunderts finden weiterhin keine Erwähnung, und auch die politische Machtstellung des Osmanischen Reiches im östlichen Mittelmeerraum und auf der arabischen Halbinsel wird nicht thematisiert. Insofern ist von einem gewissen Zuwachs an Wissen zu sprechen, doch betraf er nicht grundlegende Elemente des Niedergangsnarrativs, sondern differenzierte lediglich einzelne Aspekte.

Die Beständigkeit des Narrativs verdeutlicht sich auch in der dritten Phase, der der Stagnation des Wissens. Weiterhin werden Zuschreibungen wie „altersschwach"[886] oder „gebrechlich"[887] genutzt und dem Osmanischen Reich eine „offensichtliche

---

881 Stieve, Friedrich: *Deutschland und Europa 1890 – 1914*. Berlin: Verlag für Kulturpolitik 1926, S. 83.

882 Breiherr, Max, et al.: *Deutsche Ehr' und Wehr*. München: Oldenbourg 1925, S. 292.

883 Lorenz, *Die Ausgestaltung der europäischen Kultur*, 1925, S. 210.

884 Schnabel, Franz: *Neueste Zeit*. Leipzig: Teubner 1935, S. 37.

885 Maurer, et al., *Weltgeschichte*, 1928, S. 126.

886 Wilmanns, *Deutsche Geschichte für die Unterstufe*, 1932, S. 115.

887 Neubauer, Friedrich: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1930, S. 68.

Schwäche“[888] attestiert; seine Verwaltung sei „schlecht“[889] oder „mangelhaft“[890] gewesen. Lediglich an zwei Stellen im Material wird eine graduelle Wandlung sichtbar: Die erste Fundstelle ist in Stichs Schulbuch *Die Neuzeit*, in welchem der Autor in der Neuauflage des Werkes 1932 die Ereignisse von 1908 als einen kurzlebigen Versuch beschreibt, den allgemeinen Niedergang zu beenden; erst mit der Türkischen Republik sei dieser Prozess gestoppt und eine Gegenentwicklung eingeleitet worden.[891] Die Etablierung der Türkischen Republik als Nachfolgestaat des Osmanischen Reiches, bereits in der Wachstumsphase nicht ohne Einfluss, verändert die Perspektive auf die jungtürkische Bewegung. Die zweite Fundstelle ist in der 1935 von Franz Poland überarbeiteten *Weltgeschichte* Georg Webers. Der Autor unternimmt eine Überarbeitung mit nationalsozialistischen Begriffen und Ideologien und urteilt, dass „der Geist der Rasse und des Islam in vollstem Gegensatz zu dem Abendland“[892] gestanden habe.
Abgesehen von diesen beiden Beispielen blieb das in der Frühphase der Weimarer Republik bereits bestehende, im weiteren Verlauf punktuell ausdifferenzierte Narrativ des Niedergangs das wirkmächtigste Darstellungselement der Geschichte des Osmanischen Reiches in den Schulbüchern. Eine Reflexion des Niedergangsnarrativs oder seiner wesentlichen Merkmale, der Metapher des „kranken Mannes“ wie auch der „Orientalischen Frage“, erfolgte nicht. Allerdings ist zu beobachten, dass die allgemein festgestellten Kürzungen des Umfanges der Schulbuchabschnitte mit Türkeibezug besonders die osmanische Geschichte und damit auch das Niedergangsnarrativ betrafen.[893] Übrig blieben Ereignisse wie die Belagerungen Wiens als Ausgangspunkt und der Erste Weltkrieg als Endpunkt mit schlagwortartigen Attributierungen.

Das Narrativ des hilfreichen deutschen Engagements

Eines der wesentlichen Erklärungsmuster der Schulbuchautoren für den machtpolitischen Niedergang des Osmanischen Reiches bildete das zunehmende imperiale Interesse der europäischen Großmächte. Dabei ausgespart wurde mit wenigen Ausnahmen das nicht minder intensive Agieren des Deutschen Reiches, das im Folgenden näher betrachtet werden soll. Im Unterschied zum Niedergangsnarrativ behandelt das Narrativ des hilfreichen deutschen Engagements eine noch

888 Wilmanns, *Deutsche Geschichte für die Unterstufe*, 1932, S. 116.
889 Neubauer, *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*, 1935, S. 101.
890 Neubauer, Friedrich: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*. Halle an der Saale: Buchhandlung des Waisenhauses 1935, S. 105.
891 Vgl. Stich, *Die Neuzeit*, 1932, S. 250 f.
892 Weber; Poland, *Weltgeschichte*, 1935, S. 386 f.
893 Aus einem Werk von 1941: „Ein Menschenalter hatte es [Österreich] ungeheure Arbeit hineingesteckt und die türkische Mißwirtschaft beseitigt.“ Aus: Kumsteller, B., et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Klasse 8*. Leipzig: Quelle & Meyer 1941, S. 138f.

nicht lange zurückliegende Epoche. Deren Bedeutung liegt nicht nur im militärischen Bündnis begründet, das beide Staaten während des Weltkrieges eingingen, sondern auch in der Intensität, mit der Akteure des pädagogischen Feldes daran partizipierten.[894] In den Schulbüchern wird das zwischenstaatliche Verhältnis meist in kurzen, zusammenhängenden Abschnitten dargestellt. Für das Fach Geschichte stehen diese innerhalb der umfassenderen Darstellung der Vor- und Nachkriegsgeschichte, für das Fach Erdkunde bilden sie Einschübe in allgemeine Betrachtungen zum Themengebiet „Vorderasien" oder als Unterpunkt zur Klärung von „Deutschlands Weltpolitik".[895] Vielfach folgt auf die Darstellung auch eine Einordnung in außenpolitische Ereignisse.

Das zwischenstaatliche Verhältnis zwischen Deutschem Reich und Osmanischem Reich war demnach ein Thema, das, erstens, aus Sicht der Schulbuchautoren erläuterungsbedürftig erschien, das, zweitens, der Zeitgeschichte entstammte und somit erst für die Nutzung in Schulbüchern rekonstruiert werden musste und das, drittens, Handlungen des Deutschen Reichs aus der Perspektive der eigenen Kriegsniederlage fokussierte. Nicht überraschend ist daher, dass die ersten Schulbücher der Nachkriegszeit noch wesentlich Inhalte der Vorkriegszeit nutzten. Ein Buch von 1919 beschreibt deutsch-osmanische Handelsbeziehungen sogar noch im Präsens, obwohl mit dem Ende des Weltkrieges solche Beziehungen von den Siegermächten unterbunden worden waren: „Der deutsche Handel mit der Türkei hat sich in den letzten Jahren günstig entwickelt. Wir erhalten von dort Rohseide, Wolle, Teppiche und liefern dorthin Maschinen, Waffen, Bücher."[896] Auch bestehe weiterhin das Ziel, in Mesopotamien, „dem jetzt verödeten Gebiete wieder neues Leben erblühen"[897] zu lassen.

Andere Autoren historisieren das Geschehene. Außer Frage steht dabei, dass das Deutsche Reich eine Politik der Einmischung in innerstaatliche Angelegenheiten betrieben habe, doch sei diese, im Gegensatz zu jener der anderen Großmächte, mal vom Osmanischen Reich erbeten worden, mal zur uneigennützigen Sicherung von dessen Fortbestand geschehen. Wie bereits im Niedergangsnarrativ wird das deutsche Handeln als Gegenpol zu dem der übrigen Großmächte interpretiert. Deutschland habe mit seiner imperialistischen Betätigung einen anderen Weg beschritten:

894 Vgl. Böttcher, *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich*, 2023.

895 Etwa bei Littig, Friedrich; Vogel, Hermann: *Die geographischen Grundlagen der Staatenbildung und weltpolitischer Fragen mit besonderer Beziehung auf Deutschland für die oberste Klasse (Oberprima) höherer Lehranstalten*. München: Oldenbourg 1921, S. 55 ff.; Wagner, *Erde und Menschheit* 1926, S. 120 ff.

896 Müller, Albert, et al.: *Die außereuropäischen Erdteile seit dem Weltkriege, der Verlust der Deutschen Kolonien und der Handelsfoltte*. Berlin: Oldenbourg 1919, S. 33.

897 Ebd., S. 81.

> „Dieser Weg führte es durch Österreich-Ungarn und die Balkanhalbinsel hindurch. Die Türkei war als Gegenstand kontinentaler Betätigung ausersehen und sie sollte zugleich ihr Vermittler für die hinter ihr gelegenen Länder sein. Nicht an staatliche Eroberung war gedacht. Wir wollten den Orient unserer wirtschaftlichen und kulturellen Betätigung freihalten und deshalb seine Aufteilung unter Rußland, Frankreich, England und Italien verhindern."[898]

Das Deutsche Reich erscheint in der Rolle des Bewahrers des osmanischen Territoriums, ohne Absicht auf Gebietsgewinne. Einerseits findet damit ein Rückgriff auf Erklärungsmuster imperialistischen Handelns überhaupt statt, zum anderen waren im Publikationsjahr 1921 die Gebietsveränderungen in Folge des Ersten Weltkriegs wesentlicher Bestandteil des medio-politischen Diskurses; mithin war eine Anknüpfung an die dargestellten machtpolitischen Ambitionen der Kriegsgegner möglich. Andere Autoren verbinden dies mit herausgehobenen Ereignissen:

> „Im Jahre 1898 feierte Wilhelm II. in Damaskus auf seiner Orientreise zur Einweihung der Erlöserkirche in Jerusalem die besondere Freundschaft des deutschen Kaisers mit dem Kalifen, dem geistlichen Oberhaupte von mehr als 300 Millionen auf der Erde zerstreuten Mohamedanern. Er verkündete damit feierlich das neue weltpolitische Programm des deutschen Reiches, das England und insbesondere Rußland nur mit Mißtrauen aufnehmen konnten. England hatte seit der Besetzung Ägyptens seine alte Politik, die für die Unversehrtheit des türkischen Reiches gegenüber Rußland eingetreten war, allmählich aufgegeben. Der Gedanke einer Landverbindung zwischen Ägypten und Indien tauchte auf; den deutschen Unternehmungen in Kleinasien, besonders dem Bau der Bagdadbahn trat England nach 1902 geradezu feindlich entgegen."[899]

Erstmals erscheint der Begriff „Freundschaft" zur Beschreibung des deutsch-osmanischen Verhältnisses, wenn auch nur auf der persönlichen Ebene zwischen dem Kaiser und dem Kalifen, aber gleichsam als Ausdruck der Neuausrichtung deutscher Außenpolitik. Die weitere Argumentation verläuft in den schon von Littig und Vogel betretenen Pfaden. Auffällig ist in beiden Abschnitten die Konstruktion des „Orients"; er steht als Synonym für das Osmanische Reich als Interessengebiet der Großmächte, etwa wenn es heißt, dass „wir den Orient unserer wirtschaftlichen und kulturellen Betätigung freihalten" wollten und dadurch „unser Nahrungsspielraum erheblich erweitert werden konnte".[900] Über die dort lebenden Menschen oder die gesellschaftlichen Strukturen erfährt man in den Schulbüchern der Nachkriegszeit nichts. „Der Orient" bleibt eine relativ inhalts-

898 Littig, Vogel, *Die geographischen Grundlagen der Staatenbildung*, 1921, S. 55.
899 Gebauer, Johannes Heinrich, et al.: *Weltgeschichte von der Französischen Revolution bis zum Weltkrieg*. Leipzig: Quelle & Meyer 1922, S. 129.
900 Littig; Vogel, *Die geographischen Grundlagen der Staatenbildung*, 1921, S. 55.

lose Bezeichnung für historische oder geografische Inhalte; man weiß einfach schon längst, was man davon zu halten hat.
Das Narrativ des hilfreichen deutschen Engagements im Osmanischen Reich fußt auf der gegensätzlichen Bewertung des Handelns der Großmächte im Vorfeld des Ersten Weltkrieges. Das Deutsche Reich bleibt in den Schulbuchdarstellungen kein unbeteiligter Akteur, sondern vertritt aktives imperialistisches Interesse am osmanischen Staat. Die Differenz zu den anderen Großmächten wird in der Uneigennützigkeit und dem Verzicht Deutschlands auf territorialen Zugewinn gesehen. Das Osmanische Reich als handelnde Entität vertritt selbst komplementäre Interessen. Wiederholt heißt es, dass es „in Deutschland die einzige Großmacht sah, von der es nichts zu fürchten hatte“[901], daher habe es „sich an Deutschland angeschlossen, und dieses hatte begonnen, die Kräfte des Landes zu entwickeln“[902]. Das deutsche Engagement sei, so die verbreitete Lesart, von der osmanischen Staatsführung ausdrücklich gewünscht und befürwortet worden.
Widersprüche oder auch Abweichungen innerhalb des Narrativs finden sich in der Ausgangsphase der Schulbuchproduktion kaum. 1920, nach dem Krieg, sinniert ein Autor über das verloren gegangene Potenzial des deutsch-osmanischen Bündnisses: „Andererseits erschien auch damals schon das Zukunftsbild überschwänglich, gewiß hofften alle Deutschen auf eine bleibende Verbindung Deutschlands und Oesterreichs mit Bulgarien und der Türkei. Sie war zu Anfang des Krieges eine Wirklichkeit, für die Zukunft vielleicht eine Möglichkeit, aber keine Notwendigkeit.“[903] Das Zusammengehen beider Reiche sei für „alle Deutschen“ eine Hoffnung gewesen, mehr nicht.
Auch in den nach 1923 produzierten Schulbüchern blieb das unschuldig anmutende Urteil – „Die Orientpolitik Wilhelms II. hat Deutschland zum Freund und Beschützer der Türkei gemacht“[904] – das zentrale Element des Narrativs des deutschen Engagements. Allerdings differenzierten die Autoren mit zunehmendem zeitlichem Abstand zum Ersten Weltkrieg die Argumentationen stärker aus, boten neue Details und schufen mitunter Gegenwartsbezüge. Auffallend häufig beschrieben die Autoren in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre den Bau der Bagdadbahn. Dieser und die deutsche Beteiligung daran wurden zwar bereits zuvor erwähnt, nach 1924 war das Bauprojekt aber fester Bestandteil der Darstellungen des deutsch-osmanischen Verhältnisses. Mitunter wurden ganze Abschnitte zitiert, so von Ernst Jäckh über den Bahnbau, und von einem „Meisterstück

901 Neubauer, *Von der Französischen Revolution bis auf unsere Zeit*, 1922, S. 308.
902 Pinnow, Hermann: *Geschichte des deutschen Volkes von 1648 bis zur Gegenwart*. Leipzig: Teubner 1923, S. 126.
903 Kauffmann, Karl, et al.: *Aus dem Altertum, dem Mittelalter und der Reformationszeit bis zum Dreißigjährigen Kriege*. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1920, S. 23.
904 Schnabel, *Neueste Zeit*, 1924, S. 140.

der Ingenieurskunst“[905] geschwärmt. Entsprechend schwer wogen die Folgen der Kriegsniederlage: „Der Weltkrieg entriß uns die Bahn!“[906] Generell werden mehr Details über das deutsche Handeln gegeben, die dem Narrativ des deutschen Engagements zusätzliche Facetten hinzufügen, ohne dessen Grundelemente zu berühren. Paul Wagner, Autor des Geografieschulbuchs *Erde und Menschheit*, formuliert etwa:

> „Geographisch lässt sich der Plan gut begründen. Deutschland liegt eingeengt in Mitteleuropa, es sucht an der Stelle des geringsten Widerstandes einen Ausweg. Es will seine Volkswirtschaft in einem Gebiete ergänzen, das ihm Brotgetreide, Baumwolle, Wolle, Pflanzenöle, Erze und Petroleum zu liefern vermag und das aufnahmefähig ist für seine Industrieerzeugnisse. Es hofft in dem menschenarmen und doch zukunftsreichen Kleinasien ein Betätigungsfeld für sein Kapital und seine überschüssigen Menschen zu finden. Aber das letztere tritt durchaus zurück. Nicht Herrschaftskolonien und Ansiedlungsland sucht Deutschland im Orient, sondern wirtschaftlichen Austausch.“[907]

Wiederzufinden sind die These der Notwendigkeit einer deutschen Betätigung im Osmanischen Reich, die Betonung wirtschaftlicher Interessen und die implizite Abgrenzung von den anderen Großmächten. So detailliert wie Wagner behandelt kein anderer Autor türkeispezifische Themen, aber auch er bewegt sich in den etablierten Bahnen des Narrativs, berichtet ausführlich über die Finanzierung und Bauleitung verschiedener Bahnbauprojekte, ohne das Handeln deutscher Akteure zu hinterfragen.[908] Eine kritische Reflexion des deutschen Imperialismus fand auch in den Spezialwissenschaften erst später statt, ist also für die Schulbücher des Untersuchungszeitraums nicht zu erwarten. Dieser Umstand machte es möglich, das Narrativ des deutschen Engagements unverändert fortzuführen:

> „Es [das Deutsche Reich] suchte in der Türkei wirtschaftliche Vorteile (Bagdadbahn), unterstützte deshalb die Türkei und versprach allen Muhammedanern seine Freundschaft. Das war der Inhalt der ‚Orientpolitik‘. Durch diese aber machte es sich zugleich England, Frankreich und Rußland zu Feinden. Das stellte sich auf der Algeciraskonferenz 1906 heraus.“[909]

Im Vergleich zur Ausgangsphase der Schulbuchproduktion tatsächlich neue Wissenselemente finden sich dann, wenn die Autoren die zeitgenössische Gegenwart der Türkischen Republik miteinbeziehen und der kulturpolitische Einfluss

---

905 Rohrmann, Adolf et al.: *Geographische Grundanschauungen, Deutsches Land und Volk, Übersicht über die Erdteile: mit 51 Bildern, Kartenskizzen und graphischen Darstellungen sowie 4 mehrfarbigen Landschaftsbildern*. Breslau: Hirt 1926, S. 56.

906 Ebd.

907 Wagner, *Erde und Menschheit,* 1926, S. 121.

908 Vgl. ebd. S. 122f.

909 Brettschneider, Harry: *Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart*. Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1924, S. 108.

thematisiert wird, den das Deutsche Reich vor 1918 zu gewinnen versuchte.[910] Begriffe wie „Kulturarbeit“ und „Kulturpioniere“ bürgern sich ein. In Hecks *Ostfeste, Westfeste und Weltmeere* heißt es beispielsweise, dass die Deutschen „in der Türkei als Kulturpioniere“ „durch Bahnbauten und Berieselungsanalagen“ Großes geleistet hätten. Doch muss der Autor ergänzen: „Von ihren Schulen sind die meisten aufgelöst. Nur die höhere Schule in Konstantinopel, die mit Schweizern gemeinsam unterhalten wurde und rund 2000 Schüler hatte, blieb mit Rücksicht auf die Schweiz bestehen.“[911] Kulturpolitik war fester Bestandteil des deutschen Engagements geworden und erweiterte das Narrativ. Boelitz‘ Werk, das Geschichte und Lebenswelt im Ausland lebender Deutscher für den Schulgebrauch erarbeitet, fügt Wissen über einzelne Schulen hinzu: „So hatten wir in der Türkei folgende Schulen: in Smyrna eine Realschule, eine Schule des Rheinisch-Westfälischen Diakonissenvereins und eine höhere Mädchenschule, in Aleppo eine Realschule; in Adana eine Realschule; in Beirut eine evangelische und eine katholische Schule; in Haifa drei Schulen; in Haidar Pascha, Eskischehir, Bagdad je eine Schule.“[912] Wie häufig im damaligen Diskurs verbinden sich Wirtschafts- und Kulturpolitik wie selbstverständlich: „Mit dem deutschen Handel, der vor dem Krieg von Jahr zu Jahr auf dem Boden Kleinasiens immer mehr festen Fuß faßte, drangen deutsche Kultur und deutsche Sprache zugleich immer tiefer in die türkischen Kreise ein, die bis dahin fast ausschließlich Domäne französischen, amerikanischen, englischen und italienischen Einflusses gewesen waren.“[913] Bei Wagner findet sich der durchaus positiv besetzte Begriff der „Kulturpropaganda“[914]. Da „das Volk […] auf sehr niedriger Bildungsstufe“ stehe, gehöre dazu auch der Bau von Schulen und Krankenhäusern „zur Beeinflussung der Geistesrichtung im deutschen Sinne“[915].

Solche Details erweitern das Wissen über das deutsch-osmanische Verhältnis und besonders über die Motive des deutschen Agierens auf osmanischem Gebiet. Damit reichern sie das Narrativ eines hilfreichen, nicht auf Gebietsexpansion zielenden deutschen Imperialismus an, und befestigen im Übrigen schon bestehende Lesarten, zum Beispiel wenn das deutsche kulturpolitische Engagement wegen des dem im Vergleich zu Frankreich oder England wenig umfangreichen Ausbaus des deutschen Auslandsschulwesens als unzureichend kritisiert wird: „Frankreich […] hatte vor dem Kriege […] 560 Schulen, die Nordamerikaner 273, die Engländer 126[,] die Deutschen nur 27“. Kritikwürdig ist diese niedrige

910 Vgl. Böttcher, *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich*, 2023.

911 Heck, Karl, et al.: *Ostfeste, Westfeste und Weltmeere*. Breslau: Hirt 1930, S. 42.

912 Boelitz, Otto, et al.: *Das Grenz- und Auslanddeutschtum seine Geschichte und seine Bedeutung*. München: Oldenbourg 1930, S. 234.

913 Boelitz, Otto, et al.: *Das Grenz- und Auslanddeutschtum seine Geschichte und seine Bedeutung*. München: Oldenbourg 1926, S. 234.

914 Zur Diskussion des Begriffs vgl. etwa Düwell, *Gründung der Kulturpolitischen Abteilung*, 1981.

915 Wagner, *Erde und Menschheit,* 1926, S. 123 f.

Zahl wegen der deshalb nur geringfügigen Möglichkeiten „zur Beeinflussung der Geistesrichtung“[916] im deutschen Sinne:

> „Wer freilich einem Fremdvolke die eigene Kultur bringen will, muß sich erst bemühen, dessen Geistesleben verstehen zu lernen! Das ist besonders schwierig im Verkehr mit dem Orientalen. Deshalb muß der Weg gebahnt werden für ein gegenseitiges Sichkennenlernen: Gründung von Studiengesellschaften, Fach- und Tageszeitungen, Einrichtung gemeinsamer Reisen, Wanderredner, Benutzung des Kinos zur Aufklärung. (Dieses Mittel wird in anderen Ländern viel stärker ausgenützt – sehr zum Schaden unserer Weltstellung!)“[917]

Die benannten Details sind bekannt, erweitern das Narrativ des deutschen Engagements und verstärken es. Auch die zunehmende Beachtung der Schulbuchautoren für die Türkische Republik veränderte es nicht wesentlich. Vereinzelt finden sich Forderungen, wieder „deutsche Orientpolitik“[918] zu betreiben. „Deutsche Kulturpioniere“ seien nur „zunächst verdrängt“[919] worden. Boelitz schreibt geradezu erfreut, dass „neuerdings die Unterrichtsverwaltung der Türkei beabsichtigt, in stärkerem Maße als bisher das Deutsche in den höheren Schulen zu lehren“[920], und Wagner prognostiziert, dass „auch Deutschland wieder in nähere Beziehung zu seinem treuen Bundesgenossen kommen[,] sich wirtschaftlich im Orient betätigen und dabei die alten Kulturaufgaben“[921] lösen werde. Die sich hier abzeichnende Entwicklung markiert bereits den Übergang zum Stillstand der Lesarten. Kaum finden sich neue Elemente, vielmehr werden Formulierungen unverändert übernommen. So enthält etwa Neubauers Mittelstufenband für den Geschichtsunterricht folgenden Satz über die Bagdadbahn unverändert in allen Auflagen zwischen 1927 und der letzten von 1935: „Diese Bahn eröffnete dem deutschen Kapital die Aussicht auf gewinnreiche Unternehmungen, der gebrechlichen Türkei aber auf militärische Kräftigung und Erhöhung des Wohlstandes, auf schnelle Truppenbeförderung in weit entlegene Gebiete und auf Nutzbarmachung einst fruchtbarer, aber brachliegender Landstrecken in Kleinasien und Mesopotamien.“[922]
Wenn Umformulierungen vorgenommen wurden, dann im kleinsten Detail. Hecks Bericht über die Deutsche Schule in Istanbul berichtet in den Ausgaben

916 Ebd., S. 123 f.
917 Ebd.
918 Wagner, Paul: *Erde und Menschheit ausgewählte Abschnitte der Völkerkunde und Staatenkunde für die Primen*. München: Oldenbourg 1931, S. 143.
919 Bitterling, Richard, et al.: *Die außereuropäischen Erdteile, Die Ozeane. Anhang: Mathematische Erdkunde; mit 98 Abbildungen*. Berlin: Oldenbourg 1927, S. 3.
920 Boelitz, et al., *Das Grenz- und Auslanddeutschtum seine Geschichte und seine Bedeutung*, 1930
921 Wagner, *Erde und Menschheit,* 1931, S. 124.
922 Neubauer, Friedrich: *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe*. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1927, S. 58.

ab 1935 von „gegenwärtig 800 Schüler[n]“ und artikuliert das zuvor nur indirekt ausgesprochene Ziel, „den Orient wirtschaftlich auszubeuten“[923]. Beispiele wie diese machen im Grunde vor allem eines deutlich: Man weiß sich zum Wissen über das vor Kurzem noch so wichtige deutsche Engagement im Osmanischen Reich nicht mehr so recht zu verhalten. Die Gründung und Etablierung der Türkischen Republik, die von den Schulbuchautoren durchaus einbezogen wird (vgl. Kapitel 5.5), beeinflusst die Darstellungen des deutsch-osmanischen Verhältnisses einstweilen nicht. Das für die Erzählung maßgebliche, positiv besetzte Narrativ des so notwendigen deutschen Engagements vor Ort ist so wirkmächtig, dass es als Blaupause für potenzielles kulturpolitisches Handeln auch in der neuen Türkei einfach fortgeführt wird. Die Darstellungen in den Schulbüchern sind im Kern austauschbar und differieren lediglich hinsichtlich der beschriebenen Details. Die Detailtiefe nimmt auch den wesentlichen Teil dessen ein, was in den Schulbüchern nach 1923 als Wissenszuwachs gelten könnte. Deutlich wird, dass ein Wissenszuwachs in den Schulbüchern nicht dazu führen musste, neue Sagbarkeitsräume aufzuzeigen; vielmehr wurden die bestehenden Narrative weiter verfestigt, die bereits vorher die Darstellungen über das Osmanische Reich wesentlich bestimmt hatten.

Das Narrativ von der Türkei als Konstruktionselement Europas

Mit den bisher betrachteten Narrativen eng verbunden sind Vorstellungen von Europa. Immer wieder ist die Darstellung von Osmanischem Reich und Türkischer Republik verwoben mit Konzeptionen, die ein einheitlich gedachtes Europa aus drei Perspektiven erschaffen: erstens geografisch-territorial begrenzt, zweitens als ideale Gesellschaftsvorstellung und drittens als militärischen Zusammenschluss. In allen drei Fällen wird der Bezug zur Türkei hergestellt. Als geografische Schwelle zwischen Europa und Asien und ist sie Element in Selbst-, Andersartigkeits- und Fremdheitskonstruktionen. Im Untersuchungszeitraum existiert keine allgemein anerkannte Definition von Europa; um es mit Wolfgang Schmale zu sagen: „Europa ist da, wo Menschen Europa malen oder in Stein meißeln, oder anders ausgedrückt, wo Menschen Europa imaginieren und visualisieren, wo Menschen in Verbindung mit dem Namen und dem Begriff Europa Sinn und Bedeutung konstituieren“[924]. In ebendiesem Sinne werden die Europavorstellungen in den Schulbüchern in Bezug auf die Türkei (oder andere Entitäten) geschöpft und dabei mit bestimmten Attributen verknüpft.

Die Bedeutung der Türkei für die Konstruktion von Europa war keineswegs neu – im Gegenteil. Wie Höfert[925] und Jonker[926] am Topos der „Türkengefahr“ gezeigt

923 Gehl, *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*, 1933, S. 257.
924 Schmale, Wolfgang: *Geschichte Europas*. Wien: Böhlau 2000, S. 14.
925 Vgl. Höfert, *Den Feind beschreiben*, 2003.
926 Vgl. Jonker, *Europäische Erzählmuster über den Islam*, 2010.

haben, bestand eine jahrhundertelange Tradition auch in der Pädagogik, Europa in Abgrenzung zum sei es expandierenden, sei es sein Territorium haltenden Osmanischen Reich zu definieren. Diese Beständigkeit findet Widerhall in den Geschichtslehrplänen, in denen vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus die „Türkengefahr“ eine der wenigen direkten Nennungen von Osmanen oder Türken blieb. Die Wissenselemente in den Schulbüchern, die die Türkei als Konstruktionselement Europas ansahen, waren bereits in der Nachkriegszeit ausgeprägt. Dennoch lässt sich auch hier, wie bei der vorigen Analyse, ab einem bestimmten Zeitpunkt ein gewisser Wissenszuwachs feststellen – hier tatsächlich mit Bezug zur umfangreicher werdenden Darstellung der Türkischen Republik.
In den Schulbüchern der Ausgangsphase, also in den Jahren direkt nach dem Ende des Ersten Weltkriegs, steht die Europa-Thematik entweder im Zusammenhang mit einer Bedrohungserzählung oder mit dem Niedergangsnarrativ. Die osmanische Expansion zwischen dem 12. und dem 16. Jahrhundert wird als einigender Grund für den gemeinsamen west(-europäischen) Abwehrversuch gesehen. „Dämonischer Freude voll schwenkte der Padischah die grüne Prophetenfahne über dem Bosporus und verkündete den ewigen Krieg gegen die Ungläubigen des Abendlandes.“[927] Wie in diesem Beispiel greifen die Autoren für die Bedrohungsdarstellung auf die Interpretation Europas als Einheit der Christenheit zurück, eingebettet in die frühneuzeitliche deutsche Geschichte und mitunter verbunden mit wertenden Kommentaren: „Auch als die Türken im Jahre 1453 Konstantinopel eroberten, blieb er [Friedrich III.] untätig, obgleich Papst Pius II. […] zu einem allgemeinen Kreuzzuge gegen den Feind der Christenheit aufforderte.“[928] Bis hin zu den Passagen über die Belagerungen Wiens wird „die Türkei“ als Bedrohung, als Antagonist dargestellt. Ihr habe ein mehr oder weniger einheitliches Europa gegenübergestanden, das über die Zugehörigkeit zum christlichen Glauben definiert wird. Mit der zweiten Belagerung Wiens 1683 sprechen die Autoren dann unisono von „Europa“: So habe „die Pforte wieder einen großen Angriff, den letzten, gegen Europa“[929] geführt.
Ein historisches Geschehen, mit dem die Trennung zwischen dem Selbstbild von Europa und seinem Feind, dem Osmanischen Reich, konstituiert wird, ist die griechische Unabhängigkeitsbewegung der 1820er- und 1830er-Jahre. Ernst Jahns *Neueste Geschichte* von 1919 lehrt dazu , dass „das christliche Europa für das Volk der Griechen Partei ergriffen“ und besonders „Deutschland den Freiheitskampf des tapferen Volkes, in dem man die Nachkommen der Hellenen des

927 Zurbonsen, Friedrich: *Ausgewählte Abschnitte der Weltgeschichte, Einführung in die geschichtliche Lektüre*. Düsseldorf: Schwann 1921, S. 117.
928 Atzler, Alois: *Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Dreißigjährigen Krieges für Lehrer- und Lehrerinnenseminare*. Habelschwerdt: Franke 1919, S. 131.
929 Brettschneider, *Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart*, 1921, S. 18.

Altertums erblickte", begeistert begleitet habe.[930] Zwar herrschte Uneinigkeit darüber, ob die moderne griechische Bevölkerung im Sinne des Philhellenismus als „Abkömmlinge der alten Hellenen" zu betrachten sei, doch aus „Dank für deren großes Kulturerbe"[931] bestehe Einigkeit, dass die Völker Europas unbedingt gegen das Osmanische Reich antreten mussten. Hier und da wird die einheitliche Konzeption Europas etwas aufgebrochen, um Deutschland als wichtigsten Akteur in der europäischen Abwehr hervorzuheben, so wenn Wolf 1920 rhetorisch fragt: „Wer hat Europa vor den osmanischen Türken gerettet? An den Grenzen Deutschlands ist ihnen Halt geboten und Deutsche sind es vor allem gewesen, welche die Türken zurückdrängten. Die Verdienste der Polen (Johann Sobieski) und der Magyaren sind über Gebühr tendenziös erhoben worden."[932]

Schließlich findet sich in den Schulbüchern der Ausgangsphase die auch in den Lehrplänen gängige Aufteilung der Türkei in einen europäischen und einen asiatischen Teil. Diese Sichtweise bestand schon im 17. Jahrhundert und beruhte auf der geografisch willkürlichen Setzung des Bosporus als Grenze. Diese anerkannte Scheidelinie zwischen Europa und Asien lässt die Schulbuchautoren die Ereignisse auf dem Balkan späterhin als spezifische Entwicklung der „europäischen Türkei" interpretieren. Sie ist ein Ort des Krieges, der Aufstände, der Misswirtschaft und der religiösen Gegensätze, ein steter Unruheherd an der Peripherie Europas. So heißt es, dass „die Existenz der europäischen Türkei seit dem Ende des 18. Jahrhunderts durch die Angriffe Russlands und durch die Aufstandsversuche der Rajahvölker in Frage gestellt"[933] worden sei. Das Osmanische Reich ist aufgrund seines europäischen Teils auf verquere Weise mit Europa verbunden, allerdings nur geografisch: eine Betrachtung der sich besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wandelnden osmanischen Gesellschaft, die eine Annährung nahelegte, findet an keiner Stelle statt. Stattdessen erscheint das Osmanische Reich als für eine gewisse Zeitspanne geduldeter Gast, der nunmehr das Andere der europäischen Gesellschaften darstellt. Deshalb wird meist nicht das gesamte Gebiet des Osmanischen Reiches in die Argumentationen eingebunden, sondern lediglich die „europäische Türkei".

In den Schulbüchern nach 1923 lässt sich eine Entwicklung parallel zum Narrativ des deutschen Engagements, das erst wenige Jahrzehnte alt ist, feststellen: Die wesentlichen Elemente der älteren vorherrschenden Narrative werden wiederholt und verstärkt, Umfang und Detailreichtum der Darstellungen wachsen, und die Europa-Thematik wird durch Abschnitte zur Türkischen Republik erweitert.

---

930 Jahn, *Neueste Geschichte*, 1919, S. 77. Vgl. dazu näher Hellmanzik, Timm G.: Vom ‚Türkenjoch' zu ‚Deutschlands Freundschaft für die Türkei' – Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023.

931 Stich, *Die Neuzeit*, 1920, S. 151.

932 Wolf, *Angewandte Geschichte*, 1920, S. 106.

933 Jahn, *Neueste Geschichte*, 1919, S. 76.

Den Ausgangspunkt bildet weiterhin die Erinnerung daran, dass in „Südosteuropa dem christlichen Abendlande der Islam, vertreten durch die Türken, noch immer drohend gegenüber“[934] stand, dass „die Türken“ mit dem Untergang des Byzantinischen Reichs „in Europa Fuß gefasst“[935] und „zwei Jahrhunderte lang die österreichischen Erblande und […] das Deutsche Reich“[936] bedroht hätten. Im Vergleich zur Ausgangsphase mehren sich Abschnitte, in denen der „alte christliche Gegensatz gegen den Islam“ wieder stärker betont wird, wobei sich die „stimmungsvollen Erinnerungen an die ritterlichen Kreuzfahrer […] mit der durch die Not geweckten Empfindung nationaler Würde und Kraft“[937] verbinden. Historisch fragwürdig, wird mitunter ein jahrhundertelanger, durchgängiger Konflikt zwischen den Religionen, zwischen Europäern und Asiaten konstruiert. Ein Werk von 1928 hält fest, dass „mit der Schlacht bei Tours und Poitiers“ im Jahre 732 die „Zurückdrängung der Asiaten aus Europa“[938] begonnen habe. Die Osmanen erscheinen als asiatischer oder islamischer Akteur mit einem Expansionsbedürfnis, das sich noch immer gegen das christliche Europa richtet. Allerdings wird an vielen Stellen deutlich, dass die Europa-Auffassung inzwischen weit stärker von geografischen Grenzen bestimmt war als in der Ausgangsphase.

Die Relevanz geografischer Grenzen wird in Abschnitten deutlich, die die osmanische Geschichte des 19. Jahrhunderts skizzieren und wesentlich durch das Niedergangsnarrativ gerahmt sind. Die Rede ist beispielsweise von der „Vernichtung der europäischen Türkei“, da diese „bis auf Adrianopel und Konstantinopel“[939] aus Europa verdrängt worden sei. Oder:

> „Die Türkei musste sich im März 1878 zum Vertrag von Santo Stefano entschließen, der ihr harte Bedingungen auferlegte: insbesondere sollte ein großes Bulgarenreich zwischen der Donau und dem Ägäischen Meer aufgerichtet werden, welches auch Mazedonien umfasst und den noch übrigbleibenden Besitz der Türkei in Europa fast wertlos gemacht hätte.“[940]

Wieder wird das Osmanische Reich in einen „europäischen“ und einen „asiatischen“ Teil unterschieden, jener als Region der Kriege und territorialen Verluste, also des Niedergangs, während letzterer kaum erwähnt wird. Deutlich wird dies

934 Lorenz, *Die Ausgestaltung der europäischen Kultur*, 1925, S. 44.

935 Kenner, *Aus alter und neuer Zeit*, 1930, S. 76.

936 Schoenborn, Heinrich: *Vom Dreißigjährigen Kriege bis zum Weltkriege, Einführung in die Reichsverfassung mit Erläuterungen aus der Staatsbürgerkunde und geschichtlichen Rückblicken mit einem Anhange von 20 Abbildungen auf 8 Tafeln, 2 Seiten Diagrammen und 2 Karten*. Leipzig: Teubner 1924, S. 15.

937 Maier, et al., *Geschichte des Abendlandes*, 1928, S. 153.

938 Kähler; Ploetz, *Auszug aus der Alten, Mittleren, Neueren und Neuesten Geschichte*, 1928, S. 278.

939 Philipp, Hans; Neumann, Richard: *Neue und neueste Zeit unter besonderer Berücksichtigung der Kolonisation des deutschen Ostens*. Leipzig: Freytag 1924, S. 281.

940 Weller, *Geschichte der Neuzeit von 1661*, 1924, S. 179.

vor allem, wenn die Resultate der zahlreichen Kriege auf der Balkanhalbinsel dargestellt werden und territoriale Verluste des Osmanischen Reiches wieder den Gegensatz zum „christlichen Europa" oder auch die Begeisterung für die philhellenische Bewegung heraufbeschwören lassen, „mit der die Völker Europas den Freiheitskampf des neuerstandenen christlichen Brudervolkes begleiteten"[941].
Die Darstellung der neuen Türkischen Republik befördert auch in den Schulbüchern ein neues Wissenselement, nämlich das Verständnis des Reform- und Nationsbildungsprozess als Europäisierung. Die Betrachtung wird nun auch auf die türkische Gesellschaft und innenpolitische Entwicklungen gerichtet. Europa gilt dabei als Ideal, an dem sich die Türkei nunmehr ausrichte. So heißt es in *Die außereuropäischen Erdteile*, die Türken hätten „nach der Abschaffung des Sultanats einen Türkischen Nationalstaat in Gestalt eines nach westeuropäischem Vorbild eingerichteten Freistaat begründet."[942]
Der angenommene Prozess der „Europäisierung" wird in der Regel positiv beurteilt und mit Attributen wie national, freiheitlich oder säkularisiert versehen. Friedrich Littig und Emil Hinrich untersuchen in *Die Europäisierung der Erde*, wie verschiedene Staaten mit der Dominanz europäischer Gesellschaften umgingen. Sie sehen im Reformprozess in der Türkei nur scheinbar „Europäisierung", in Wahrheit aber „Enteuropäisierung" am Werk:

> „Der Moslim steigt von seiner Herrenhöhe herunter und fügt sich europäischem Recht und Brauch. Diese Europäisierung vollzieht sich nicht im Hurra, wie es der Turkophile gern sehen möchte, sondern geht in Groll mit geballter Faust vor sich. Die Europäisierung ist eine Enteuropäisierung, ein Übernehmen abendländische Lebensart und Kampfmittel, um die Abwehr erfolgreicher durchführen zu können. Die Türkei ist heute so europafeindlich, wie es das übrige Asien ist; und wer gegen Europa kämpft, hat Rußland als Helfer. An der Spitze des Serails in Konstantinopel, der königlichsten Stelle des Orients, steht als Standbild Kemal Pascha, schreitend in europäischer Herrenkleidung, in unverkennbarer Trotzstellung gegen Europa blickend, Sinnbild des neuen türkischen Volkes."[943]

In eigenwilliger Interpretation wird die Übernahme von „europäischem Recht und Brauch" als gegen Europa gerichtet gedeutet. Zu Europa gehören bestimmte Werte und Handlungsweisen, Zugehörigkeit zu Europa ist daher von ähnlichen gesellschaftlichen Entwicklungen abhängig. Insoweit folgen Littig und Hinrichs dem in den Schulbüchern nach 1923 aufgekommenen Deutungsmuster. Doch bereits der erste Satz des Abschnitts macht auch deutlich, dass sie die allgemein

941 Bär, Adolf, et al.: *Der Kampf um Freiheit und Einheit und das Werk Bismarcks (1815–1890)*. Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1925, S. 15; vgl. Lammert, *Geschichtliches Hilfsbuch*, 1925, S. 367.

942 Bitterling, et al., *Die außereuropäischen Erdteile*, 1927, S. 5.

943 Littig, Friedrich; Hinrichs, Emil: *Die Europäisierung der Erde*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1928, S. 43.

positive Bewertung des türkischen Reformprozesses nicht teilen. Stattdessen verweisen sie, als einzige Autoren im Korpus, auf turkophile Teile der deutschen Öffentlichkeit, die eine bestimmte Erwartung an die Entwicklung der türkischen Gesellschaft hegen, welche jedoch enttäuscht werde. Es sei eine bewusst gegen Europa gerichtete Agenda der türkischen Staatsführung. In dieser Position ist die Türkei wieder Feind Europas, nun als europäisch verkleideter asiatischer Staat.
Eine andere abweichende Ansicht findet sich bei einer der wenigen Autorinnen, nämlich Theodora Wendlandt. In ihrem Schulbuch *Außereuropa* reproduziert sie die eigenwilligen Türkei-Vorstellungen Eduard Banses. Dessen 1919 in dritter und letzter Auflage erschienenes Lehrbuch *Die Türkei. Eine moderne Geographie* zitiert Wendlandt in ihrem Schulbuch, um die Folgen der Nacheiferung Europas durch die Türkei, den Verlust an Kultur, zu kritisieren:

> „Die europäische Industrie hat den orientalischen Markt überschwemmt und die Erzeugnisse seiner eigenen uralten und schönen Handarbeit größtenteils fortgewischt. Mit Ausnahme der Teppiche, des einzigen, was Europa nicht nachmachen kann, […] hat der fremde Import den handwerklichen Ausdruck der orientalischen Kultur schon vernichtet und damit auch den Geschmack vieler Personen der Masse.“[944]

Reproduziert wird die Vorstellung vom „Orient“ als einer zwar industriell rückständigen, aber kulturell erhaltenswerten Gesellschaft. Europa erscheint als durch das kapitalistische Wirtschaften überformt, während die Türkei das romantisierte Andere darstellt. Auf diese und ähnliche Weise fächerte sich das Narrativ über die Türkei in der Konstruktion Europas nach 1923 auf.
Wenn in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre neues Wissen hinzutrat, weil die „neue Türkei“ zum Thema wurde, so fällt die in den Folgejahren auftretende Stagnation in den Auffassungen umso mehr ins Auge. Auch wenn die deutsch-türkische Außenpolitik weiterhin wechselvoll blieb, die ökonomischen Beziehungen einen deutlichen Ausbau verzeichneten und der Kemalismus für die nationalsozialistische Seite zeitweilig vorbildhaft war, blieben die Schulbuchaussagen zur Türkei nahezu unverändert. Europa bleibt in diesen Darstellungen, was es war, ein Zusammenschluss des Christentums: „Im 15. Jahrhundert zog zuerst die für Europa und die Christenheit bedrohliche Türkengefahr herauf.“[945] Deutschen und Österreichern wird die führende Rolle in der Abwehr der Bedrohung zugesprochen. So sei die „Hauptaufgabe der österreichischen Habsburger der Schutz des christlichen Mitteleuropas vor der mohammedanischen Türkenmacht“[946] gewesen. Und „an diesem letzten ‚Kreuzzug‘ gegen die Türken“ habe „die kriegslustige Jugend

944 Ewald Banse, zit. in: Wendlandt, *Außereuropa*, 1931, S. 63.
945 Schiefer, Wilhelm, et al.: *Deutsche Geschichte vom Spätmittelalter (1250) bis zum Wiener Kongreß (1815)*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1935, S. 15.
946 Maurer, Alfred, et al.: *Vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß für die Mittelstufe*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1937, S. 16.

aller europäischen Staaten unter Führung des volkstümlichen ‚Prinz Eugenius'"[947] teilgenommen. Die Darstellungen wurden hinsichtlich Umfang und Detailtiefe gekürzt; Wolfs *Angewandte Geschichte*, deren Auflage von 1920 noch ausführlich über die gegen das Osmanische Reich geführten Kriege des 18. und 19. Jahrhunderts berichtet, listet in der Neubearbeitung von 1933 lediglich die Zeiträume des Krieges tabellarisch auf.[948] Das Osmanische Reich sei ein „europäischer Faktor" gewesen, als „die Türken Südrußland, den Balkan und die Donauländer bis vor die Tore Wiens"[949] beherrschten. Auch hinsichtlich der Aufteilung zwischen „europäischer" und „asiatischer" Türkei bleibt, wie in den Lehrplänen, alles beim Alten, hier und da wird der „europäische" Teil zum „kümmerlichen Anhängsel der asiatischen Türkei"[950] herabgestuft. Insgesamt ist ein Wandel der Narrative in dieser Phase praktisch nicht mehr feststellbar: Das Schulbuchwissen über die Türkei stagnierte.

Das Gleiche gilt für die Interpretation des türkischen Reformprozesses als „Europäisierung". Im *Geschichtsbuch der Deutschen Jugend*, einem der meistgenutzten Schulbücher der Zeit, heißt es, dass Mustafa Kemal nach 1923 begonnen habe, „darin Peter dem Großen vergleichbar, mit rücksichtsloser Energie die Türkei in einen modernen europäischen Staat umzuformen."[951] Europa wird als Gesellschafts- beziehungsweise Staatsordnung konzipiert, die von Staaten wie der Türkei angenommen werden könne. Eine Konkretisierung dieser Einschätzung, wie sie in den späten zwanziger Jahren ausgebildet worden war, erfolgt jedoch nicht. Stattdessen werden die eingangs beschriebenen Konstruktionsmuster beständig reproduziert. Je nach betrachteter Epoche ist die Türkei entweder Antagonist oder künftiger Bestandteil Europas. Damit ähneln die Darstellungen auffallend den Debatten, die über die Möglichkeit eines Beitritts der Türkei zur Europäischen Union in den 1990er und 2000er Jahren geführt wurden.

947 Scharold, Hans; Huther, Alfons: *Die neuere Zeit bis 1789 für die Oberstufe gymnasialer Anstalten*. München: Oldenbourg 1932, S. 124.
948 Vgl. Wolf, *Angewandte Geschichte*, 1933, S. 108.
949 Maier, et al., *Geschichte des Abendlandes*, 1935, S. 84.
950 Stich, *Die Neuzeit*, 1932, S. 246.
951 Kumsteller, Bernhard, et al.: *Vom Zusammenbruch zur Erhebung*. Leipzig: Quelle & Meyer 1934, S. 35.

Anfang, Zuwachs, Stagnation

Die Entwicklung der Narrative im Untersuchungszeitraum zeigt auffällige Parallelen. Zwar beruhen sie, als durch Diskurse hervorgebracht, auf Vorwissen und Darstellungen in Schulbüchern von vor 1919, doch ermöglicht das Ende des Ersten Weltkriegs als diskursives Ereignis, den Wissensstand in den unmittelbar darauffolgenden Jahren zusammenfassend darzulegen. *Nach* dieser Ausgangsphase erfahren alle Narrative in den Schulbüchern nach 1923 zunächst eine Erweiterung des Wissens. Wie Abbildung 15 verdeutlicht, verlief diese Entwicklung nicht gleichförmig; während das Niedergangsnarrativ nur zusätzliche Details erhielt, entstand mit der Konstruktion einer europäischen Gesellschaftsordnung ein selbständiger Narrativstrang. Auch weitete sich der Blick auf das deutsche Engagement im Osmanischen Reich vor und während des Krieges. Gleichwohl setzte ab etwa 1930 eine bemerkenswerte Stagnation des Türken- und Türkeidiskurses ein; während der zwanziger Jahre formulierte Abschnitte wurden bis in die Zeit des Zweiten Weltkriegs hinein unverändert reproduziert, Quantität und Umfang der Fundstellen gingen zurück, und die Türkei erhielt in den Schulbüchern insgesamt weniger Raum.

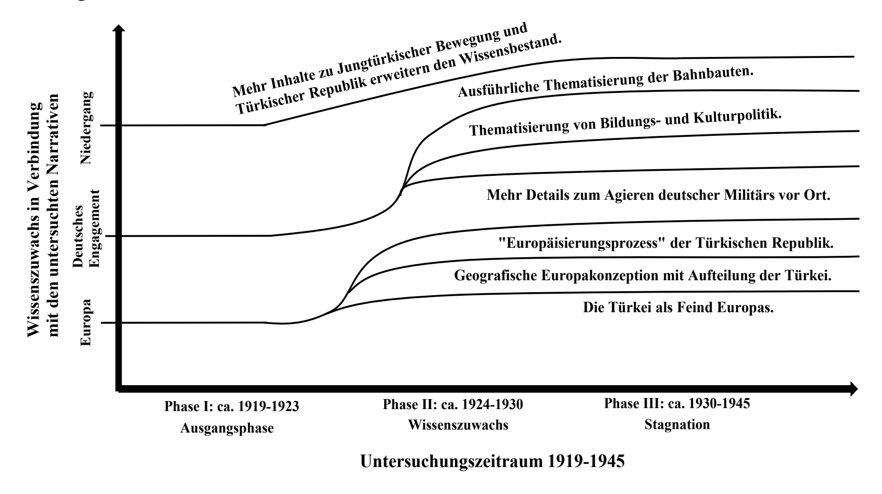


Abb. 16: Schematische Darstellung der Entwicklung von Wissen und Narrativen.

Sucht man nach Erklärungen für die Stagnation des Wissens, so fällt zunächst auf, dass die Themen mit Türkeibezug auch in den Lehrplänen kaum überarbeitet worden waren. Neue Sachverhalte, wie die Gründung und Entwicklung der Türkischen Republik, wurden in den Schulbüchern zwar nachvollzogen, blieben jedoch begrenzt. Im Gegenzug zeigt sich – und diese Wendung des Blicks war wohl der entscheidende Faktor – eine zunehmende Konzentration auf Deutschland.

Gleichzeitig wurde die Entwicklung vom einzelnen Schulbuch hin zu vorteilhafter vermarktbaren Reihentiteln abgeschlossen[952]. Damit finden sich individuelle Interpretationen, die unter Umständen eine größere Diversität der Darstellungen zulassen, nur noch vereinzelt. Es dominierten wieder die überkommenen Narrative.

5.4 Schulbuchexterne Türkeidiskurse – Beispielhafte Entwicklungen

Europakonstruktionen im Untersuchungszeitraum

Das Ende des Ersten Weltkriegs bedeutete für die bestehenden Europakonzeptionen eine weitgreifende Zäsur. Mit der massiven politischen und gesellschaftlichen Umwälzung wurde Europa zu einem „Sehnsuchtsbegriff", der mit divergierenden Zukunftsvorstellungen belegt werden konnte.[953] Eine entsprechende Pluralität bestand nicht nur in den Konzeptionen, sondern auch in den diese vertretenden Organisationen. Konzepte und Organisationen rivalisierten darum, „akzeptable und konsensfähige […] Ordnungsmodelle"[954] zu entwickeln. Eines der Konzepte war *Paneuropa*, dessen bekannteste Variante Richard Coudenhove-Kalergi (1894–1972) vertrat.[955] *Paneuropa* sollte das politische System staatenübergreifend verändern, da auch nach dem Krieg „internationale Anarchie, Vergewaltigung des Schwächeren durch den Stärkeren, latenter Kriegszustand, wirtschaftliche Zersplitterung [und] politische Intrige"[956] vorgeherrscht hätten. Das *Paneuropa*-Modell knüpfte an die während des Ersten Weltkriegs populäre *Mitteleuropaidee* an, die eine gemeinsame Identität durch eine gemeinsame Abgrenzung nach außen hervorbringen wollte. Coudenhove-Kalergis Europa ist beschränkt auf die Halbinsel Eurasien und grenzt sich von Großbritannien, den Vereinigten Staaten von Amerika sowie dem Staatenkomplex der späteren Sowjetunion ab.[957]
Die Suche nach neuen Deutungsmustern nach Kriegsende führte auch zu Gegenkonzeptionen, etwa der Rückbesinnung auf den Abendlandbegriff als Antwort auf paneuropäische Vorstellungen. Re-popularisiert im Nachklang von Oswald

952 Vgl. Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 227.

953 Vgl. Conze, Vanessa: Vielfalt ohne Einheit. Deutsche Europaideen im 20. Jahrhundert. In: *Europäische Einigung im 19. und 20. Jahrhundert. Akteure und Antriebskräfte*. Hrsg. von Lappenküper, Ulrich; Thiemeyer, Guido, Paderborn: Schöningh 2013, S. 45–70, hier 48.

954 Nolte, Paul: *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München: Beck 2000, S. 25.

955 Zur Konzeption und Person vgl. Conze, Vanessa: *Richard Codenhove-Kalergi. Umstrittener Visionär Europas*. Gleichen: Muster-Schmidt 2004. Zur Paneuropa-Idee vgl. darüber hinaus Schöberl, Verena: *‚Es gibt ein großes und herrliches Land, das sich selbst nicht kennt… Es heißt Europa.' Eine Diskussion um die Paneuropaidee in Deutschland, Frankreich und Großbritannien 1922–1933*. Münster: LIT 2008.

956 Coudenhove-Kalergi, Richard: *Pan-Europa*. Wien: Pan-Europa-Verlag 1923, S. VIII.

957 Vgl. ebd., S. 29.

Spenglers (1880–1936) vielzitiertem Werk[958] wurde eine christlich-katholische Vision von Europa geschaffen.[959] Mit dem *Abendland* als Gegenentwurf zu protestantisch-preußischen Ordnungsstrukturen der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg wurden aus katholischer Perspektive neue Gesellschaftsstrukturen erdacht. Das zentrale Element, neben politischer und wirtschaftlicher Annäherung der Nachkriegsstaaten, war die Verherrlichung des Mittelalters.[960] Dessen Auflösung habe, angefangen mit der Reformation, Nationalismus, Militarismus und den Weltkrieg erst möglich gemacht; entsprechend wurden Ziele der Rekatholisierung formuliert. Die Vertreter dieser Konzeption beteiligten sich an den außenpolitischen Diskursen der Weimarer Zeit, unterstützten den Verständigungsansatz Stresemanns und forderten eine kulturelle Begegnung der nationalen Eliten, vorrangig mit den westlichen katholischen Nachbarn.[961] Doch insbesondere die ungelöste Rheinlandfrage brachte Skepsis gegenüber dem Verständigungsansatz der „Abendland"-Konzeption auf, sodass dieser Entwurf mit der Einstellung der gleichnamigen Zeitschrift 1930 wieder verschwand.[962]
Als eine dritte Stoßrichtung vertrat der *Verband für europäische Verständigung* unter dem Vorsitz von Wilhelm Heile (1881–1969) eine Nachfolgekonzeption des schon bei Coudenhove-Kalergi anklingenden *Mitteleuropa*-Konzepts der Vorkriegs- und Kriegszeit, das durch den nationalliberalen Politiker Friedrich Naumann besondere Popularität gewann. Es beruhte auf der Idee eines „Oberstaates Mitteleuropa"[963], der über souveränen Mitgliedsstaaten angesiedelt sein und auf der Basis eines Wirtschafts- und Militärverbundes neben den Vereinigten Staaten, Großbritannien und Russland einen vierten „Weltwirtschaftskörper" bilden sollte.[964] Die Konzeption souveräner Teilstaaten bot die Argumentationsgrundlage für die Zielsetzung des *Verbandes für europäische Verständigung*, die Bestimmungen

958 Vgl. Spengler, Oswald: *Der Untergang des Abendlandes. Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte*. Wien: Braumüller 1918 sowie dazu Demandt, Alexander: *Untergänge des Abendlandes. Studien zu Oswald Spengler*. Köln: Böhlau 2017.

959 Vgl. Conze, Vanessa: *Das Europa der Deutschen. Ideen von Europa in Deutschland zwischen Reichstradition und Westorientierung (1920–1970)*. München: Oldenbourg 2005; Hürten, Heinz: Der Topos vom christlichen Abendland in Literatur und Publizistik nach den beiden Weltkriegen. In: *Katholizismus, nationaler Gedanke und Europa seit 1800*. Hrsg. von Langner, Albrecht, Paderborn: Schöningh 1985, S. 131–154 sowie Jost, Jonas: *Der Abendland-Gedanke in Westdeutschland nach 1945. Versuch und Scheitern eines Paradigmenwechsels in der deutschen Geschichte nach 1945*. Hannover: Universität Hannover 1994, S. 54–102.

960 Vgl. Conze, *Deutsche Europaideen*, 2013, S. 54.

961 Vgl. Arend, Heike: Gleichzeitigkeit des Unvereinbaren. Verständigungskonzepte und kulturelle Begegnungen in den deutsch-französischen Beziehungen der Zwischenkriegszeit. *Francia* 20 (1994), S. 131–149, hier 140. Zur Außenpolitik Stresemanns vgl. Hildebrand, *Außenpolitik von Bismarck bis Hitler*, 1995, S. 433–508.

962 Vgl. Conze, *Deutsche Europaideen*, 2013, S. 54 f.

963 Vgl. Naumann, Friedrich: *Mitteleuropa. Volksausgabe mit Bulgarien und Mitteleuropa*. Berlin: De Gruyter (Nachdruck) 1916, S. 229 ff.

964 Vgl. ebd., S. 177–185.

des Versailler Vertrages zu revidieren, da ein Europa nur zwischen mindestens gleichberechtigten Partnern entstehen könne.[965] Prägend für Naumanns Konzeption war die zukünftige hegemoniale Stellung, welche das Deutsche Reich einnehmen sollte. Auch Heile sah das Ziel seiner *Mitteleuropa*-Vorstellung in einer starken und einflussreichen Position Deutschlands.

Die drei skizzierten Europa-Ansätze stehen beispielhaft für die Vielzahl an Modellen, deren Überzeugungskraft aber von der zentralen Schwierigkeit europäischen Engagements in den 1920er-Jahren betroffen war: Argumentationen, die aus einem nationalen oder religiösen Kontext stammten, waren in ihrem Umfeld zwar populär, doch eine darüber hinausgehende Anbindung gelang nicht; übernationale Verbände wie die Paneuropa-Union wurden für ihre Neutralität und fehlende politische Positionierung kritisiert.[966] Hinzu kam, dass sich die unterschiedlichen Verbände und Organisationen in einem beständigen Konkurrenzkampf um Fördermittel, Mitglieder und Unterstützer befanden.[967] Die Vielfalt der Zukunftsvorstellungen, die an den Begriff „Europa" geknüpft wurden, ließen diesen zu einem politischen Terminus werden, mit dem zwischen „guten" und „schlechten" Europäern unterschieden wurde und der die Konkurrenz untereinander zu einem zentralen Element der Europakonzepte werden ließ.

Die Türkische Republik spielte in den 1920er-Jahren darin nur eine randständige Rolle. Für den Mitgestalter der „Abendland"-Bewegung, Hermann Platz (1880–1945), knüpfte deren Ausgestaltung an mittelalterliche und antike Strukturen an und stand in der Tradition des Reiches Karls des Großen.[968] Damit lag das türkische Gebiet außerhalb der Zielvorstellungen. Demgegenüber ist Coudenhove-Kalergis *Paneuropa* weiträumiger angelegt und weist der Türkei eine Position zu. In der historischen Herleitung des Konzepts heißt es, China, Persien und die Türkei seien im Verfall gewesen, „und der Zeitpunkt schien nicht mehr fern, wo auch sie zu europäischen Vasallen werden müßten"[969]. Dabei habe sich die Türkei der „europäischen Kultur" zugewandt, deren „starke Aktivität" auf „ihrem nordischen Charakter" beruhe.[970] Trotz dieser Entwicklung verortet Coudenhove-Kalergi die Türkische Republik „politisch zu Asien", neben Russland als einzigem „Nachbar[n] Pan-Europas zu Lande".[971] Im *Mitteleuropa-Konzept* zählte die Türkei schließlich nicht zur „Organisation des Kernes von Mitteleuropa", da sie „geographisch nicht unmittelbar mit uns zusammen (liegt) und ein Volks- und

965 Vgl. Kletzin, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 15.
966 Vgl. Conze, *Deutsche Europaideen*, 2013, S. 56.
967 Vgl. Frommelt, Reinhard: *Paneuropa oder Mitteleuropa. Einigungsbestrebungen im Kalkül deutscher Wirtschaft und Politik 1925–1933*. München: Oldenbourg 2010, S. 46 ff.
968 Vgl. Klöckler, Jürgen: *Abendland – Alpenland – Alemannien. Frankreich und die Neugliederungsdiskussion in Südwestdeutschland 1945–1947*. München: Oldenbourg 2009, S. 81.
969 Coudenhove-Kalergi, *Pan-Europa*, 1923, S. 13.
970 Ebd., S. 34.
971 Ebd., S. 36 und 52.

Wirtschaftsgebiet sehr anderer Art (ist), südländischer, orientalischer, altertümlicher und menschenärmer."[972] Zwar versuchten Ernst Jäckh und Paul Rohrbach das Konzept auf ein „Größeres Mitteleuropa" auszuweiten, in welches die Türkei und Bulgarien zu integrieren seien, doch verstand sich der Verband in der Tradition Naumanns.[973] Das Konzept korrespondierte mit der offiziellen Außenpolitik Deutschlands, und die Mitteleuropa-Vorstellungen ohne die Gebiete der Verbündeten aus dem Krieg vollzogen den Bruch mit der deutsch-osmanischen Diplomatie des Kaiserreichs mit.

Die Gründung der Türkischen Republik 1923 ließ schließlich eine weitere Stoßrichtung entstehen, in der die „Europäisierung" der Türkei das zentrale Element bildete. Angeknüpft wurde das Konzept an das Selbstbild der türkischen Elite, die sich zunehmend als europäisch verstand und etwa dagegen protestierte, dass sie zu Asien gezählt und nicht zum Ersten Paneuropakongress 1926 geladen wurde.[974] Das deutlichste Votum auf deutscher Seite stammte von Rudolf Nadolny. Für ihn war „dort ein neues Glied Europas in der Entwicklung begriffen, das seinen wichtigen Platz als das südöstliche Eckfeld des europäischen Schachbrettes behaupten und ausfüllen wird"[975]. Auch Carl Heinrich Becker sah die türkischen Reformen wegbereitend dafür, „den endgültigen Anschluß an die europäische Zivilisation zu vollziehen"[976]. Selbst im Rahmen des *Paneuropa*-Konzeptes forderte Coudenhove-Kalergi 1931, „die Türkei zum Beitritt in den europäischen Bund einzuladen und ihr alle Möglichkeiten zu öffnen, [ihre] nationale Zukunft im Rahmen Europas zu verankern."[977] Als Begründung für die Neubewertung nennt Coudenhove-Kalergi die Annahme „europäischer Ideen" auf „asiatische[m] Boden"; eine Aufnahme der Türkei würde den „europäischen Einfluß"[978] am Bosporus sichern. Zielvorstellung war nun ein Europa, „dessen Grenzen mit den einstigen Nordostgrenzen des Römerreiches in Asien zusammenfallen würden"[979]. Diese integrierende Vision sei allerdings von zwei grundlegenden Faktoren abhängig: Zum einen dürfe die Türkei nicht „wie Arabien eigene islamitische Wege der nationalen Erneuerung gehen"; zum anderen sei der Prozess der Europäisierung an die Person Kemals geknüpft, denn „solange Kemal lebt, ist die westliche Einstellung der Türkei gesichert. Sein Kampf ist ein Kampf für Europa."[980]

---

972 Naumann, *Mitteleuropa. Volksausgabe mit Bulgarien und Mitteleuropa*, 1916, S. 2.
973 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 250.
974 Vgl. ebd., S. 455 f.
975 PAAA, Nachlass Nadolny, Bd. 2: Die Türkei und Europa, o. D., Bl. 1 f. Zit. nach ebd., S. 454.
976 Becker, Carl Heinrich: Die Türkei nach dem Weltkriege. In: *Islamstudien. Vom Werden und Wesen der islamischen Welt*. Hrsg. von Becker, Carl Heinrich, Leipzig: 1932, S. 419–449, hier 449.
977 Coudenhove-Kalergi, Richard: Die Türkei und wir. *Paneuropa* 7.1 (1931), S. 13–18, hier 13.
978 Ebd., S. 13 f.
979 Ebd.
980 Ebd.

Die Zukunftsvisionen einer in Europa integrierten Türkei beruhten grundsätzlich auf der Annahme einer erheblichen kulturellen Differenz, aber mit der Möglichkeit einer graduellen Annäherung. Die Reformen in der Türkischen Republik wurden als solche gedeutet und bedeuteten für das weltanschauliche Denken einiger Beobachter gleichzeitig eine Herausforderung. So standen Fremdheits- und Eigenständigkeitsbeschreibungen der Türkei neben der Wahrnehmung einer Übernahme europäischer Vorbilder und bildeten einen Konfliktbereich mit unterschiedlichsten Positionen, von der Betonung der Andersartigkeit über die wandelnden Zuordnungen bis hin zur uneingeschränkten Zuordnung der Türkei zu Europa. Mangold-Will hat diese „Doppelgesichtigkeit der Entwicklung" als eine zentrale Erkenntnisleistung der deutschen Türkeibeobachtung herausgestellt, die auf zwei Gemeinsamkeiten ruhe: dem Nationalismus und den aufgrund der Nachkriegsordnung empfundenen Einschränkungen.[981] Generell lassen sich die Europakonzepte der 1920er-Jahre als Zukunftsvisionen der von Unsicherheit geprägten Gesellschaften nach dem Ersten Weltkrieg verstehen. Als Stoff für schulischen Unterricht und Geschichtslehrbücher mussten sie ungeeignet erscheinen. Mit den 1930er-Jahren und verstärkt nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten 1933 traten Konzepte, in welchen Verständigung die Grundlage bildete, zunehmend in den Hintergrund. Stattdessen verstärkte sich die Vorstellung von einem Europa mit einem bestimmenden Hegemon. Dazu wurden die Konzeptionen einerseits stärker auf wirtschaftliche Aspekte konzentriert[982], andererseits gewann der Begriff „Reich" eine zunehmende Bedeutung.[983] Bereits seit dem Ende des Ersten Weltkriegs bot er eine supranationale Zuschreibung, die vom Nationalstaat unterschieden war.[984] Die Reichsvision bedeutete für traditionelle protestantische und katholische Gesellschaftsschichten eine Möglichkeit, eine Brücke zwischen Nation und Europa zu schlagen.[985] Kennzeichen war eine hegemoniale deutsche Position, die ökonomisch und politisch zu realisieren sei. Die Vorstellung von Europa bedurfte einer geografischen Revision, in deren Ergebnis Europa nur unter deutscher Hegemonie gedacht werden konnte. Die außerhalb Deutschlands entwickelten Konzepte, etwa die 1930 vorgestellte *Europäische Föderale Union* des französischen Außenministers Aristide Briand, richteten sich naheliegenderweise

981 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 461 f.

982 Vgl. Krüger, Peter: Wirtschaftliche Mitteleuropapläne in Deutschland zwischen den Weltkriegen. Anmerkungen zu ihrer Bewertung. In: *Mitteleuropa-Konzeptionen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. von Plaschka, Richard Georg, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 1995, S. 283–304.

983 Vgl. Conze, *Deutsche Europaideen*, 2013, S. 57.

984 Vgl. Hürten, Heinz: Die Sehnsucht nach dem ‚Reich' in der Weimarer Republik. *Forum für osteuropäische Ideen- und Zeitgeschichte* 13.1 (2009), S. 77–90.

985 Vgl. Breuning, Klaus: *Die Vision des Reiches. Deutscher Katholizismus zwischen Demokratie und Diktatur (1929–1934)*. München: Max Hueber 1969.

gegen die Idee der deutschen Vorherrschaft.[986] Potenziert wurde der Gegensatz schließlich ab 1933 durch die Nationalsozialisten.[987]
In der Konzeption der *Neuordnung* verbanden sich Vorstellungen der zwanziger Jahre mit völkisch-rassistischen Erweiterungen zu einem neuartigen Verständnis von Europa, das auf das engste mit der Stellung Deutschlands verbunden war. Aus dem *Mitteleuropa*-Konzept wurde die Bedeutung der starken, hegemonialen Position Deutschlands übernommen, deren Verschleierung wiederum durch die Berufung auf die supranationalen Vorstellungen der paneuropäischen Konzeption gelingen sollte. Das wichtigste Element der *Neuordnung* bildete die „Theorie des Lebensraums", die bereits Teil der programmatischen Frühschriften der NSDAP war.[988] Der Begriff des „Lebensraums" selbst fand mit Friedrichs Ratzels Schrift *Politische Geographie*[989] um 1900 Eingang in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch, und der Autor erklärte ihn in seiner Studie *Der Lebensraum* zur Grundlage des Lebens überhaupt, „denn Raum ist die allererste Lebensbedingung, und an dem Raum mißt sich das Maß anderer Lebensbedingungen, vor allem der Nahrung."[990] Das auf diesem Grundsatz beruhende nationalsozialistische Konzept umfasste „militärpolitische, ernährungspolitische und rassenbiologische Tendenzen", ergänzt durch eine klare ideologische Gegenüberstellung zu Bolschewismus und Liberalismus, und mündete in der Suche nach neuem „Lebensraum" im Osten Europas.[991] Die wissenschaftliche Ausgestaltung der „Theorie vom Lebensraum" fußte auf der propagierten „Einheit von Boden und Blut", also einem geografisch zusammenhängenden Gebiet samt einer biologisch-rassischen Einheitlichkeit der Bevölkerung.[992] Wie dieser Raum als maßgebliches Konstruktionskriterium der „Neuordnung" ausgestaltet sein sollte, diskutierten vor allem die Geistes- und Geowissenschaften. Es gab Versuche, das *Lebensraum*-Konzept zwischen bestehenden Ordnungsstrukturen wie dem Nationalstaat und Europa als Kontinent zu verorten. Hieraus entstand die Idee des „Großraums" auf rassenbiologischer und geopolitischer Grundlage, in dem nur der Hegemon,

986 Vgl. Frommelt, *Paneuropa oder Mitteleuropa*, 2010, S. 73 ff.
987 Vgl. zum faschistischen Pendant Fioravanzo, Monica: Die Europakonzeptionen von Faschismus und Nationalsozialismus (1939–1943). *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 58.4 (2010), S. 509–541.
988 Lange, Karl: Der Terminus ‚Lebensraum' in Hitlers ‚Mein Kampf'. *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 13 (1965), S. 426–437, hier 426.
989 Vgl. Ratzel, Friedrich: *Politische Geographie oder die Geograhie der Staaten, des Verkehrs und des Krieges*. München/Berlin: Oldenbourg 1903. Dazu vgl. Kletzin, Birgit, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 9.
990 Ratzel, Friedrich: Der Lebensraum. Eine biogepgraphische Studie. In: *Festgaben für Albert Schäffle*. Hrsg. von Bücher, Karl, Tübingen: Laupp 1901, S. 103–189, hier 153.
991 Lange, Karl, *Der Terminus ‚Lebensraum' in Hitlers ‚Mein Kampf'*, 1965, S. 426. Vgl. Kletzin, Birgit, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 26.
992 Vgl. Kletzin, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 112 f.

also das Deutsche Reich, Gewalt in Staatsform ausüben dürfe.[993] Werner Daitz (1884–1945), ein Mitbegründer der 1939 ins Leben gerufenen *Gesellschaft für europäische Wirtschaftsplanung und Großraumwirtschaft*, etablierte die Vorstellung von einem „Großraum Europa" und gestaltete sie als „Kernlebensraum der weißen Rasse"[994] publizistisch aus.

Die „Theorie vom Lebensraum" mit abgewandelter „Mitteleuropa-Idee" bedurfte des Begriffs Europa. Im vollständigen Gegensatz zur tatsächlichen Politik des NS-Regimes, die internationale Bindungen und Sicherheiten lähmte, das aufkommende europäische Staatensystem und den Völkerbund zerstörte und alle Versuche der europäischen Integration umkehrte, argumentierte die NS-Propaganda oftmals mit „Europa" als Ordnungsvorstellung.[995] Zwar entstanden teils sehr konkrete, juristische, verwaltungspolitische und wirtschaftliche Pläne, wie ein nationalsozialistisches Europa aufgebaut sein sollte, doch diente die traditionelle Idee eines Europas gleichberechtigter Staaten als permanentes Mittel der Propaganda – insbesondere nach Beginn der zivilen und militärischen Eroberungen. Zusätzlich zur Verschleierung der tatsächlichen Ziele trat hierbei noch ein integrativer Faktor hinzu, mit welchem potentielle Verbündete beeinflusst werden sollten.[996] In Nutzung waren übernationale Konzepte wie „Reich" und „Abendland", wobei gerade der Reichsbegriff ein wichtiges Element für die politische Kultur des Nationalsozialismus bildete.[997] Die zunehmend nationalsozialistisch ausgerichteten Wissenschaften nutzten ihn, um die Theorie der „Neuordnung" konkreter zu modellieren und die deutsche Politik durch europäische Anbindungen zu popularisieren.[998]

Die Rekonstruktion eines Europas nach nationalsozialistischen Vorstellungen bedurfte Feindbildern zur Abgrenzung nach außen und Integration nach innen. Ausgangspunkt der Feindbildpropaganda bildete die Aufteilung der Welt in einen amerikanischen, einen britischen und einen sowjetischen Herrschaftsbereich in Folge der Nachkriegsordnung.[999] Die Großbritannien bescheinigte liberale „Europafeindlichkeit" stand in Opposition zum Reichsbegriff. Die NS-Argumentation unterstellte der britischen Politik, dass diese, insbesondere nach 1939, das

993 Vgl. Diner, Dan: Rassistisches Völkerrecht. Elemente einer nationalsozialistischen Weltordnung. *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 37.1 (1989), S. 24–56, hier 48.

994 Daitz, Werner: Neuordnung Europas durch Rasse und Raum. *NS-Monatshefte* (1940), S. 529–534, hier 529.

995 Vgl. Krüger, Peter: Hitlers Europapolitik. In: *Der Nationalsozialismus. Studien zur Ideologie und Herrschaft*. Hrsg. von Benz, Wolfgang; Auerbach , Hellmuth, Frankfurt am Main: Fischer 1994, S. 104–132, hier 109 ff.

996 Vgl. Kletzin, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 29.

997 Vgl. Kettenacker, Lothar: Der Mythos vom Reich. In: *Mythos und Nation*. Hrsg. von Berding, Helmut, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, S. 261–298, hier 264.

998 Vgl. Rössler, Mechtild: *‚Wissenschaft und Lebensraum'. Geographische Ostforschung im Nationalsozialismus; ein Beitrag zur Disziplingeschichte der Geographie*. Berlin: Reimer 1990.

999 Vgl. Kletzin, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 66.

Ziel verfolge, die „nationalen Souveränitäten auf der Welt zugunsten eines unter britischer Vormundschaft und britischem ‚Schutz' stehenden internationalen Staatenbundes"[1000] zu beschneiden. Ein zweites zentrales Feindbild des Nationalsozialismus war der Bolschewismus. Hier lag die Betonung auf dessen internationaler Ausrichtung, gekennzeichnet durch die Kommunistische Internationale sowie auf den nach sowjetischem Vorbild aufgebauten kommunistischen Parteien in den einzelnen Staaten.[1001] Der „Bolschewist" galt als Gegenentwurf zum „Europäer" mit Zuschreibung eines völlig verschiedenen Kulturverständnisses und Menschenbildes. In einem Text von 1944 heißt es:

> „Der Europäer sieht sich als Glied einer Kette, die vom Vater über ihn zu seinem Sohn führt. Der Bolschewist fühlt sich als Vater einer Zukunft, der seinen eigenen Vater verleugnet. […] Dem Europäer ist Politik und Geschichte Zusammenspiel geistig-seelischer und wirtschaftlich-sozialer Kräfte; […] der Bolschewist ist dem Dogma des historischen Materialismus verfallen. Persönlichkeitsentfaltung, menschliche Differenzierung, ja Kultur schlechthin sind im Bolschewismus nur insofern geduldet, ja sogar gefördert, als sie sich arbeitstechnisch als Leistungssteigerung erweisen. Dem Europäer ist demgegenüber der Mensch Anfang und Ende, Sinn und Inhalt alles Lebens, aller Wirtschaft, aller Kultur."[1002]

Erweitert werden konnte dieses Bild noch durch die propagierte Verbundenheit mit „dem Judentum"[1003], sodass die beiden hauptsächlichen Feindbilder der Nationalsozialisten als Bedrohung für Europa gedeutet wurden, vor der lediglich eine deutsche Vormachtstellung beschützen könne.

Ein immanentes Element der „Neuordnung" war eine entsprechende räumliche Grenzziehung Europas. Dabei bedurfte der Umgang mit der Türkischen Republik wegen deren geografischer Lage einer Entscheidung. Grundlegendes Merkmal aller Grenzziehungen war die Anpassung an den Verlauf des Krieges. Einen Lösungsansatz konzipierte 1939 Mihail Manoilescu (1891–1950), zeitweiliger Außenminister des mit dem Deutschen Reich verbündeten Rumänien: Demnach

---

1000 Appel, F.: Der Kampf des 20. Jahrhunderts. *NS-Monatshefte* (1940), S. 7–17, hier 14.

1001 Vgl. Kletzin, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 69.

1002 Rohan, Karl Anton Prinz: Europa und der Bolschewismus. *Auswärtige Politik* (1944), S. 216–224, hier 220. Rohan war Gründer des „Europäischen Kulturbundes", eines konservativen und liberalen Netzwerkes, das in der Tradition eines sakralen Reichsgedankens stand und für welches Europa vor allem durch eine geistige Elite geschaffen werden müsse. Eine starke Abgrenzung gegenüber Nicht-Christen sowie dem Bolschewismus brachte den „Kulturbund" in die Nähe faschistischer Bewegungen. Im Nationalsozialismus war Rohan aufgrund seines prominenten Katholizismus und österreichischen Nationalismus zunächst nur eine Randfigur, doch nach dem Überfall auf die Sowjetunion 1941 bediente man sich wieder seiner konsequent anti-bolschewistischen Argumentation für Europa; vgl. dazu Müller, Guido: *Europäische Gesellschaftsbeziehungen nach dem Ersten Weltkrieg. Das Deutsch-Französische Studienkomitee und der Europäische Kulturbund*. München: Oldenbourg 2005, S. 309 ff.

1003 Vgl. Kletzin, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 70.

gelte es, „jedes Volk in Europa unter biologische[m] Gesichtspunkt zu betrachten und das Verhältnis seiner Vitalität zu seinen Lebensmöglichkeiten, die wiederum von dem ihm gegebenen Lebensraum“[1004] abhingen, zu bewerten. Daraus entwickelte der Autor eine Einteilung der „drei Europa“: „Westeuropa“ mit den westlich und nördlich des Deutschen Reiches liegenden Staaten, die ein Gleichgewicht zwischen Bevölkerung und Raum erreicht hätten; „Zentraleuropa“, bestehend aus Deutschland und Italien, das durch einen Bevölkerungsüberschuss sowie fehlende Kolonien geprägt sei; schließlich „Osteuropa“, dessen Kennzeichen eine auf Agrarproduktion ausgerichtete Wirtschaft sowie ein Bevölkerungsüberschuss seien.[1005] Begrenzt wurde das östliche Gebiet durch Russland und die Türkei, die zusammen „Westasien“ bildeten und somit außerhalb eines „Großraums Europa“[1006] lagen.
Ausgehend von diesem Ansatz konnte Otto Muck 1940 bereits den skandinavischen Norden miteinschließen, da der „immer enger und enger sich gestaltende Kontakt mit diesen besten Vertretern nordischer Rasse, den Nachfahren der Wikinger und sagenberühmten Nordleute, deren Tatenruhm auch im deutschen Volke immer lebendig geblieben“ sei, einen Zusammenschluss rechtfertige.[1007] 1941 schließlich ermöglichte die strategische Lage eine weitere Anpassung der Grenzziehung Europas. Ulrich von Hassel (1881–1944), der später als Widerstandskämpfer hingerichtet wurde, veröffentlichte unter dem Pseudonym Christian Augustin die veränderte Zielrichtung für einen „Großraum Europa“[1008]:

> „Will Europa ein ‚Groß-Europa' sein, d. h. erfolgreich den Wettkampf mit den anderen Welträumen bestehen, so ist […] dreierlei erforderlich: Die pyrenäische Halbinsel ist als ein integrierender, zukunftswichtiger Bestandteil Europas zu betrachten. In der *Türkei* erblicken wir im weiteren Sinne ‚europäisches Land', das bestimmt erscheint den Erdteil in tätiger Mitarbeit wirksam zu ergänzen. Nordafrika endlich weist alle Voraussetzungen auf, um in einem […] wirtschaftlichen Zusammenhang mit Kontinentaleuropa eine für Europa und Afrika gleichwichtige Funktion zu erfüllen.“[1009]

Mit der erfolgten Eroberung von Teilen Frankreichs und der geplanten Besetzung von Gebieten auf dem Balkan konnte „Großeuropa“ ausgedehnt und die Türkei als Ergänzung zu Kontinentaleuropa gedeutet werden. Die Unbeständigkeit dessen, was nach der „Neuordnung“ zu Europa zu zählen war, ist somit als eine Konstante der Konstruktion zu sehen. Hinzu kommt der Ausschluss Großbri-

1004 Manoilescu, Mihail: Die drei Europa. *Europäische Revue* (1939), S. 191–198, hier 191.
1005 Vgl. ebd., S. 192.
1006 Vgl. ebd.
1007 Muck, Otto: Spiel um Neu-Europa. *Zeitschrift für Geopolitik* (1940), S. 260–262, hier 261.
1008 Vgl. dazu Freytag, Carl: *Deutschlands ‚Drang nach Südosten'. Der Mitteleuropäische Wirtschaftstag und der ‚Ergänzungsraum Südosteuropa' 1931 – 1945*. Göttingen: V&R unipress 2012, S. 438.
1009 Augustin, Christian: Großeuropa. *Auswärtige Politik* (1941), S. 895–910, hier 910. Herv. im Original.

tanniens und der Sowjetunion einerseits, andererseits die rassische Beurteilung, dass das kontinentale Europa den „Großraum der Arier“[1010] bilde. Ein solchermaßen begrenztes Europa umschloss alle kontinentalen Staaten unter der Führung der Achsenmächte und konnte durch afrikanische Gebiete als „tropischen Ergänzungsraum“[1011] sowie bis in das zentrale Asien nach rassischen Kategorien erweitert werden. Damit wurde die Türkei in manchen Ausgestaltungen der „Neuordnung“ als Anschlussgebiet an der Peripherie Europas gesehen.

Europa ist im gesamten Untersuchungszeitraum ein wandelbarer Begriff, der, oft politisch motiviert, jeweils unterschiedlich modelliert wurde. In seiner Grundlage finden sich die gleichen Konstruktionsmuster wieder, die auch das in den Schulbüchern repräsentierte Wissen prägen: die Türkei als Feind, die Türkei als das Andere, die Türkei im Prozess der „Europäisierung“. Ebenso finden sich einzelne Begriffe wieder, die auch in den Schulbüchern Verwendung finden, etwa Mitteleuropa oder Abendland. In den Schulbüchern stehen diese oft in Verbindung mit dem Narrativstrang, in dem die Türkei als Feindbild Europa mitkonstruiert. In den schulbuchexternen Diskursen ist hingegen auffällig, dass der Türkei in diesen Konzepten oftmals keine Rolle zugewiesen wird. Der Bedeutungsgewinn politischer Modelle, die über nationalstaatliches Denken hinausgehen, schuf neue Möglichkeiten für das Sprechen von Europa.

Ähnlich grundlegend wie in den Schulbüchern ist die Vorstellung einer natürlichen geografischen Begrenzung Europas. Werden keine weiteren Attribute herangezogen, so endet Europa in allen Vorstellungen am Bosporus und die Türkei wird zu einem kontinental geteilten Staat. Während dies sehr prominent in den Schulbüchern vertreten wird, findet eine derartige Unterscheidung in den schulbuchexternen Diskursen kaum statt. Vielmehr wird hier die Türkische Republik als einheitliches Staatsgebiet an der Peripherie Europas verortet. Eine derartige Verortung gibt es in den Schulbüchern nicht. Trotzdem bleibt die Konstruktion anhand geografischer Begrenzungen ein wesentliches Element aller türkeispezifischen Diskurse.

Die dritte Entwicklung, die vergleichend deutlich wird, ist die Beurteilung des Reformprozesses in der Türkischen Republik als „Europäisierung“. Diese eröffnet, sowohl in den Schulbüchern als auch extern, die Möglichkeit der Zuordnung der Türkei zu Europa. Diese wird dabei als aus bestimmten Attributen und Werten konstruiert gedacht, die von einer Gesellschaft angenommen beziehungsweise erreicht werden können.

Die drei wesentlichen Narrativstränge in den Schulbüchern finden sich demnach auch extern prominent wieder. Allerdings zeigt sich erstens, dass die feingliedrige Auffächerung einzelner Konzepte von den Schulbuchautoren nicht übernommen

1010 Kletzin, *Europa aus Rasse und Raum*, 2000, S. 132.

1011 Obst, Erich: *Die Großraum-Idee in der Vergangenheit und als tragender politischer Gedanke unserer Zeit*. Breslau: Korn 1941, S. 18.

wurde, und zweitens steht der Phase der Wissensstagnation in den Schulbüchern eine Entwicklung und Umdeutung der Europakonzeptionen unter nationalsozialistischer Herrschaft gegenüber. Das Konzept der Neuordnung wird mit Blick auf Europa und die Türkei nicht in Schulbuchwissen überführt; Vorstellungen nach der „Lebensraum-Theorie“ werden zwar durchaus genutzt[1012], aber nicht mit Bezug zur Türkei. Die Zuwachsphase des Wissens in den Schulbüchern korrespondierte folglich mit der Entwicklung in den betrachteten schulbuchexternen Diskursen, während für die Zeit nach 1930 eine Entkopplung festzustellen ist. Die Gründe hierfür dürften in der Verlagerung der Schulbuchinhalte auf Deutschland und in der spät erfolgten, hinsichtlich der Türkei nur unwesentlichen Lehrplanrevision zu sehen sein.

Deutsches Engagement im Osmanischen Reich

Vergleichbar mit der Ausgangsphase des Schulbuchwissens über das deutsche Wirken im Osmanischen Reich vereinen die 1921 vor der Berliner Ortsgruppe des Bundes deutscher Asienkämpfer gehaltenen Vorträge des Reichstagsabgeordneten Karl Helfferich (1872−1924) den Wissensstand zweier der Gesellschaftsgruppen, die am intensivsten die Vorgänge in der Türkei beobachteten: politische Entscheidungsträger und ehemalige Militärs. Helfferich betont das Motiv der Schicksalsgemeinschaft zwischen Deutschen und Türken, da letztere „als treuer Bundesgenosse unter gewaltigen Opfern und Leiden den Krieg, der für sie wie für uns ein Kampf um das Dasein war, bis zum bitteren Ende durchgekämpft (haben).“ Auch sei der „Friede von Sèvres das Seitenstück des uns auferlegten Friedens von Versailles“[1013]. Verbunden mit der gemeinsamen Kriegserfahrung stellt der Politiker zur Debatte, ob das deutsche Engagement ein mitentscheidender Faktor im Entstehen des Krieges gewesen sei.[1014]

Helfferich unternimmt die historische Aufarbeitung des deutsch-osmanischen Verhältnisses, um dieses dann bewertend in größere außenpolitische Zusammenhänge einzuordnen. Er knüpft damit an die intensive und bis in die Gegenwart geführte Debatte über die Entwicklungen, die zum Ausbruch des Krieges führten, an.[1015] Während der Weimarer Republik war das „Trauma des Ersten Weltkriegs“

1012 Prominent etwa bei Lehmann, Richard; Heeschen, Richard: *Das deutsche Volk und sein Lebensraum*. Leipzig: Teubner 1942.

1013 Helfferich, *Die deutsche Türkenpolitik*. Berlin: Vossische Buchhandlung 1921, S. 3.

1014 Ebd.

1015 Verwiesen sei hier zum einen auf die Fischer-Kontroverse, vgl. dazu Kracht, Klaus G.: *Die zankende Zunft. Historische Kontroversen in Deutschland nach 1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011, S. 47–68; zum anderen auf die zahlreichen Neuerscheinungen zur hundertsten Wiederkehr von Kriegsausbruch und -ende, darunter Clark, Christopher: *The Sleepwalkers. How Europe went to war in 1914*. London: Lane 2012; Krumeich, Gerd: *Juli 1914: eine Bilanz*. Paderborn: Schöningh 2014.

(G. Krumeich) ein zentrales diskursives Element.[1016] Die in Deutschland auch von staatlicher Seite stark unterstützten Versuche, die Unschuld des Kaiserreichs am Kriegsausbruch nachzuweisen, bewirkten eine umfassende Wahrnehmungssteuerung der deutschen Vorkriegspolitik. Deren Tabuisierung und die Heroisierung der Außenpolitik Bismarcks führten dazu, dass ein Abweichen von deren Prinzipien zwar kritikfähig blieb, die Schuld im Übrigen aber stets bei den anderen Mächten gesucht wurde.[1017] Die Relevanz der „Kriegsschuldfrage" bestand bis zur Festigung der nationalsozialistischen Macht, da der NS in der Revision des Versailler Vertrages lediglich eine Grundvoraussetzung für eine expansionistische Politik sah und die darin beantwortete Schuldfrage als historisch ungültig dogmatisierte.[1018] Bei Helfferich nimmt Bismarck auch in Verbindung mit der Türkei eine zentrale Rolle ein, denn die Türkei sei „für die Politik des neuen Deutschen Reiches in den ersten beiden Jahrzehnten nur ein nebensächlicher Faktor"[1019] gewesen. Dabei benennt er, wie einige Schulbuchautoren, Friedrich List als Referenz, der bereits 1840 auf die Bedeutung hingewiesen habe, „die die Türkei für Deutschland gewinnen müsse"[1020], und betont zusätzlich, dass die imperialistische Expansion lediglich in südöstlicher Richtung möglich gewesen sei.[1021] Das Fehlen einer auf das Osmanische Reich ausgerichteten Außenpolitik unter Bismarck wie auch deren Aufkommen nach 1890 sind bei Helfferich Phasen einer längeren Entwicklung, die in der „Schicksalsgemeinschaft" gemündet habe. Argumentativ wird das deutsch-osmanische Bündnis damit zu einer quasi natürlichen Entwicklung, die keinen entscheidenden Anteil am Ausbruch des Krieges besitzen könne. Helfferich versucht diese Argumentation am Beispiel deutscher Militärgesandtschaften zu verdeutlichen, die nicht nur in enger Verbindung mit dem Vortragspublikum der Asienkämpfer standen, sondern auch über einen längeren Zeitraum das wesentliche Element des deutschen Engagements im Osmanischen Reich bildeten. Untersucht werden drei Zeitabschnitte: zunächst die Zeit der „Entsendung der Offiziere" als Lehrpersonal, dann die Installation eines deutschen Generals mit Kommandogewalt 1913 und schließlich das Bündnis ab 1914.[1022] Einen besonderen Stellenwert nimmt die zweite Episode um die Ernennung Liman von Sanders zum Leiter der 1913 entsandten Militärmission ein. Der Zeitraum zuvor

1016 Krumeich, Gerd: *Die unbewältigte Niederlage. Das Trauma des Ersten Weltkriegs und die Weimarer Republik*. Freiburg: Herder 2018.

1017 Vgl. Jäger, Wolfgang: *Historische Forschung und politische Kultur in Deutschland. Die Debatte 1914–1980 über den Ausbruch des Ersten Weltkrieges*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984, S. 44 ff.

1018 Vgl. ebd., S. 45 f.

1019 Helfferich, *Die deutsche Türkenpolitik*, 1921, S. 3.

1020 Ebd. Auf List wird in Schnabel, *Neueste Zeit*, 1924, S. 130, und Wagner, *Erde und Menschheit,* 1926, S. 120, verwiesen.

1021 Vgl. Helfferich, *Die deutsche Türkenpolitik*, 1921.

1022 Vgl. ebd., S. 5 u. 29.

erscheint ihm unproblematisch, da schon „in früheren Zeiten Jahre lang hohe Offiziere von Deutschland als Militärreformer für die Türkei zur Verfügung gestellt worden waren, ohne daß dagegen von irgend einer Seite Einspruch erhoben worden wäre“[1023]. Allerdings seien die „bisherigen Militärreformer in ihrer Aufgabe auf Instruktions- und Inspektionsbefugnisse beschränkt gewesen“[1024]. Diese Einschätzung wertet militärpolitisch-imperialistisches Agieren im Osmanischen Reich als Selbstverständlichkeit. Überdies sei das deutsche Kommando gerechtfertigt, da „der britische Admiral Limpus und der französische General Baumann gleichfalls Kommandobefugnisse in der Türkei ausübten“[1025]. Außerdem habe im Unterschied zu den übrigen Mächten nur die deutsche Staatsführung keine „Pläne für die ‚Besitzergreifung der Meerengen in nicht ferner Zukunft‘“[1026] verfolgt. Eigenständige Handlungsmöglichkeiten werden dem Osmanischen Reich nicht zugesprochen, vielmehr erscheint es lediglich als Gegenstand imperialistischer Interessen. Helfferich bedient damit traditionelle Erklärungsmuster insbesondere des deutschen Kolonialdiskurses.[1027]
Eine weitere häufige Thematik der Vorträge betraf ökonomische Aspekte, insbesondere den Bau der Bagdadbahn. Diesem widmet Helfferich mehrere ausführliche Abschnitte und stellt heraus, dass „es der glühende Wunsch des Sultans (war), den großen Plan zu verwirklichen, und zwar mit deutscher Hilfe“[1028]. Allerdings habe der Bahnbau, trotz des Engagements deutscher Bankiers, „nur auf internationaler Grundlage gesichert werden“[1029] können. Das Scheitern der internationalen Finanzierung aufgrund von gegensätzlichen Positionen der beteiligten Großmächte bezüglich Streckenführung und Bauleitung machte für Helfferich nicht nur seine Hauptthese der Einkreisungspolitik seitens Russlands, Frankreichs und Englands plausibel, sondern das gesamte Bauprojekt und besonders die darüber in Deutschland entfachte Begeisterung kritikwürdig. Er führt aus:

> „Das Bagdadbahnprojekt hat bei uns in Deutschland manchen Überschwang ausgelöst. Es gab Leute, die von den unendlichen Reichtümern Mesopotamiens schwärmten, als ob das Land heute noch das Zauberland Harun al Raschids wäre und nicht vielmehr eine Wüste, die nur mit viel Arbeit und Geld, Geduld und Zeit wieder einmal in einen Garten verwandelt werden kann; Leute, die, was schlimmer war, von den Möglichkeiten einer deutschen Kolonisation sprachen, an die angesichts der inneren türkischen Verhältnisse kein vernünftiger Mensch denken konnte; die schließlich, was am allerschlimmsten

1023 Ebd., S. 29.
1024 Ebd.
1025 Ebd., S. 30. Gemeint sind Arthur Limpus (1863–1931) und Albert Baumann (1869–1945), deren Befugnisse in der sogenannten „Liman-von-Sanders-Krise“ 1913 debattiert wurden.
1026 Ebd.
1027 Vgl. Eckert, Andreas; Wirz, Albert: Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus. In: *Jenseits des Eurozentrismus*, 2013, S. 506–525.
1028 Helfferich, *Die deutsche Türkenpolitik*, 1921, S. 14.
1029 Ebd.

> war, die Bagdadbahn in der unbedachtesten und sinnlosesten Weise als das Instrument rühmten, mit dem Deutschland die Position Englands in Ägypten und Indien militärisch bedrohen könne."[1030]

Eine derart explizite Kritik am prestigeträchtigsten deutschen Projekt im Osmanischen Reich mag überraschen, doch fügt sie sich in Helfferichs Argumentationsmuster der Einkreisung; zum anderen muss offenbleiben, ob ein Sieg des osmanisch-deutschen Bündnisses nicht zu einer entgegengesetzten Argumentation beigetragen hätte – schließlich spielte der Bahnbau in Helfferichs vor 1918 gehaltenen Reden und publizierten Veröffentlichungen keine Rolle.[1031]
Das dritte Standbein deutschen Engagements im Osmanischen Reich, Bildungs- und Kulturpolitik, ignoriert Helfferich schließlich völlig. Er steht damit für den allgemeinen Trend der Nachkriegszeit, die zuvor intensive Beschäftigung pädagogischer und kulturpolitischer Diskurssegmente mit der Türkei nicht zu behandeln. Auch darin involvierte Organisationen wie die Deutsch-Türkische Vereinigung existierten zwar nach dem Krieg weiter, waren aber in ihrem Einfluss marginalisiert. So finden sich zunächst 1919 in den vereinseigenen *Mitteilungen* aus der Kaiserzeit übernommene Überlegungen, dass sich Deutschland noch immer „ostwärts und südwärts betätigen" und „der Osten und der Orient die deutsche Arbeit (an)nehmen" würden, da die „geographische Nachbarschaft mit ihrer Zwangsläufigkeit" auch „im Orient des Völkerbundes"[1032] gelte; daneben sei Deutschland als „Lehrmeister und Organisator"[1033] gefragt. Doch die Realität der Hintanstellung von Kultur- und Bildungspolitik auch nach der Gründung der Türkischen Republik ließ derartige Ansätze verstummen.
Während weitere Beiträge Helfferichs, der 1924 einen Unfalltod starb, nicht bekannt sind, entwickelte sich der BdAK als primärer Adressat der zitierten Vorträge zu einer der Interessengruppen in Deutschland, die sich aktiv weiter mit der Türkei auseinandersetzten. Da die Existenz des Bundes auf dem deutsch-osmanischen Militärbündnis beruhte, das bis zur Auflösung des BdAK 1938 regelmäßig thematisiert wurde, ist es wenig überraschend, dass Militärbezüge die in den *Mitteilungen* publizierten Artikel dominierten, auch wenn oftmals das persönliche Erleben der Soldaten im Vordergrund stand. Berichtet wurde etwa vom „Durchbruch der ‚Goeben' und ‚Breslau'"[1034] oder von der „Wirkung der Gaswaffe im

1030 Ebd.
1031 Beispielsweise nicht in Helfferich, Karl: *Reden und Aufsätze aus dem Kriege*. Berlin: Stilke 1917.
1032 Jäckh, Ernst: Die Türkei und Deutschland. *Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung* 2.7 (1919), S. 1–3, hier 3.
1033 Kayser, G.: Bringt uns die Ausbildung türkischer Schüler und Lehrlinge in Deutschland wirtschaftlichen Schaden. *Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung* 2.7 (1919), S. 23–29, hier 24.
1034 Souchon, Wilhelm: Der Durchbruch von ‚Goeben' und ‚Breslau' von Messina nach den Dardanellen. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 4.1 (1922), S. 1–2. Der Bericht Souchons entstammt einem der typischen Erinnerungsbände aus der Nachkriegszeit der zwanziger Jahre,

heißen Klima"[1035], von „Momentaufnahmen aus der Zeit des Kriegsendes im Orient"[1036] und „Wie die Deutschen aus der Türkei abgezogen sind"[1037]. Die Texte bieten ihrer Leserschaft nostalgisch aufbereitete Erinnerungen an ihre Kriegszeit im Osmanischen Reich. Neben den Artikeln in den *Mitteilungen* boten auch die Vortragsabende Gelegenheit, das Erlebte zu rekapitulieren: „Herr Ingenieur Hahn führte 75 Lichtbilder aus Konstantinopel vor und erläuterte gleichzeitig die Munitions- und Geschützversorgung der Türkei während des Weltkrieges."[1038] Wiederholt wird die Erinnerung dabei mit der Narration des gemeinschaftlich erlebten Kampfes verknüpft. Aus Braunschweig wird von einem Vortrag 1922 berichtet: „Besonders eingehende Behandlung fanden die militärischen Leistungen der dort vereinigt gewesenen deutschen und türkischen Truppen, die ein schönes Bild gegenseitigen Einvernehmens in jener schweren Zeit boten."[1039]
In den Artikeln und Vorträgen mit Bezug auf das militärisch-soldatische Handeln während des Krieges werden wie bei Helfferich Schicksalhaftigkeit und Gemeinsamkeit mit der Türkei betont, aber wenig über darüberhinausgehende Handlungen oder gar die imperialistischen Interessen des Deutschen Reiches debattiert. Allerdings erscheinen im Verlauf der zwanziger Jahre zuweilen Artikel, die einen differenzierteren Blick auf das deutsche Engagement im Osmanischen Reich bieten. Ein Veteran, der 1926 nach zehn Jahren als mit dem „Orient-Express" reisender Urlauber die Türkei wieder betrat, beschreibt in den *Mitteilungen* des Asienkämpferbundes seine Eindrücke:

> „Ist man so endlich in Bulgarien und in der Türkei angekommen, fühlt man sich fast schon wieder wie zu Hause. In beiden Ländern wird man als Deutscher mit ein paar Brocken türkisch oder bulgarisch mit besonderer Freundlichkeit aufgenommen, nicht etwa aus alter Anhänglichkeit oder wegen der „Waffenbrüderschaft". Nein, diese Sympathien sind neueren Datums. Bulgaren und Türken, Levantiner und Spaniolen bezeugen

---

in denen Kameradschaftsdenken und militärische Sieghaftigkeit propagiert wurden. So heißt es den Artikel flankierend: „Die hochinteressante Schilderung des Durchbruches von ‚Goeben' und ‚Breslau' aus der Feder unseres Mitgliedes Admiral z. D. Wilhelm Souchon, mit Erlaubnis von J. F. Lehmanns Verlag in München dem soeben dort erschienenen Buche ‚Auf See unbesiegt' [entnommen], herausgegeben von Vizeadmiral v. Mantey; vgl. Souchon, Wilhelm: Der Durchbruch S. M. Schiffe ‚Goeben' und ‚Breslau' von Messina nach den Dardanellen. In: *Auf See unbesiegt. Erlebnisse im Seekrieg erzählt von Mitkämpfern*. Hrsg. von Mantey, Eberhard von, München: Lehmann 1922, S. 17–31.

1035 Elcher, Oskar: Über die Wirkung der Gaswaffe in heißem Klima. *Orient-Rundschau* 14.2 (1931), S. 19–20.

1036 Auerswald, Annemarie von: Momentaufnahmen aus der Zeit des Kriegsendes im Orient. *Orient-Rundschau* 13.12 (1931), S. 124–125.

1037 Baltzer, D.: Wie die Deutschen aus der Türkei abgezogen sind. Waffenstillstands-Erinnerungen. *Beilage zu den Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 3.8–10 (1921), S. jeweils 1–2.

1038 Berichte der Bezirks- und Ortsgruppen. Essen. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 3.5 (1921), S. 3.

1039 Berichte der Bezirks- und Ortsgruppen. Braunschweig. *Beilage zu den Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 1.7 (1922), S. 2.

> es gleichermaßen. Die nachdrückliche Propaganda für den einstigen Alliierten haben die englisch-französischen Besatzungsarmeen gemacht. Durch ihr taktvolles Auftreten haben sie zuwege gebracht, daß die zahlreichen Unbequemlichkeiten, über die sich unsere Freunde während des Krieges zu beklagen hatten – jeder einzelne deutsche Würdenträger war ja überzeugt, daß gerade er berufen sei, die Herren auf dem Balkan ‚endlich einmal ordentlich auf Schwung zu bringen' – daß alle dies Unzulänglichkeiten heute völlig vergessen und lediglich die persönlichen Erinnerungen aus guter, alter Zeit gleichsam geblieben [sind]."[1040]

Die Außergewöhnlichkeit der Textstelle liegt darin begründet, dass in der Regel das deutsche Engagement, anders als hier, positiv bewertet wurde. So heißt es in der gleichen Ausgabe:

> „[Man muss] den Leser daran erinnern, daß die Türkei von 1914 noch nicht das war, was sie 1926 ist. Sie war damals, trotz des gutgemeinten Reformprogrammes der Jungtürken, immer noch der bekannte ‚kranke Mann', und alle staatlichen Einrichtungen trugen die Merkmale orientalischer Unordnung und Indifferenz an sich. Auch die größte Energie des Generals Liman von Sanders und die sachgemäßen Anstrengungen der deutschen Instruktionsoffiziere vermochten daran in der kurzen Zeit ihrer Tätigkeit vor Beginn des Krieges nichts zu ändern."[1041]

Hier werden auf der gleichen Grundlage gerechtfertigten Agierens traditionelle Sichtweisen auf Staat und Gesellschaft des Osmanischen Reiches bemüht und als Erklärung für die aufgrund der Situation vor Ort letztliche Erfolglosigkeit der deutschen Bemühungen herangezogen. Deutlich wird nicht nur eine abwertende Sichtweise auf das Osmanische Reich, sondern auch, dass vor allem das Scheitern – die Kriegsniederlage – der Deutschen erklärungsbedürftig erscheint. Mit wachsendem zeitlichem Abstand finden sich verstärkt deutsche Militärs glorifizierende Texte, seitens des BdAK etwa über den „verewigten Marschall" Colmar von der Goltz und Liman v. Sanders-Pascha als zwei der „bedeutendsten Asienkämpfer"[1042]. Von der Goltz habe sich als „Reorganisator der türkischen Wehrmacht Weltruf erworben" und noch „größeres für die sittliche und geistige Erneuerung der türkischen Rasse"[1043] geleistet. Eine moderne Ausbildung der Armee sei jedoch „an dem Umstande (gescheitert), daß sich der Sultan die Genehmigung […] für jeden einzelnen Fall vorbehielt und diese nie erteilte"[1044]. Das

---

1040 D., D. T.: Nach zehn Jahren zum Goldenen Horn. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 8.3 (1926), S. 3–4. Der Bericht wird in den Ausgaben 5 und 7 des gleichen Jahres fortgesetzt.

1041 Welsch, Otto: Die türkische Kavallerie bei Beginn des Weltkrieges. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer*. 8.7 (1926), S. 55–56, hier 55.

1042 Schlee, Max: Zum Gedächtnis des Generalfeldmarschalls Colmar Freiherr v. d. Goltz-Pascha. *Orient-Rundschau* 15.8 (1933), S. 4–6, hier 4.

1043 Ebd., S. 5.

1044 Welsch, Otto: Marschall von der Goltz und die Türkei. Zu seinem 15. Todestag. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.5 (1931), S. 58–59.

deutsche Engagement wird, ausgehend von der für die Asienkämpfer zentralen militärischen Ausbildung, zu einem positiven Entwicklungsschritt für die türkische Gesellschaft emporgehoben. Zwar ist diese Haltung eingedenk der persönlichen Verbindungen vieler Bundesmitglieder zu den beschriebenen Ereignissen wenig überraschend, doch trug sie andererseits zur beständigen Wiederholung überkommener Narrative bei, die angesichts der Nachkriegsentwicklung der Türkei imgrunde anachronistisch geworden waren.
Gleichzeitig wuchs das thematisch einschlägige Wissen, vor allem im Detail. Prominentestes Beispiel ist der Bahnbau, der in den *Mitteilungen* des Bundes zunächst kaum eine Rolle spielte. Gegen Ende der zwanziger Jahre erschienen jedoch wiederholt Artikel, die das Vorhaben historisch interpretierend für die Mitglieder des Bundes aufarbeiteten. Der damalige Vorsitzende des BdAK, Max Schlee (1866–1932), widmet dem Ausbau des osmanischen Bahnnetzes und der deutschen Beteiligung daran 1931 gar eine mehrteilige Artikelserie.[1045] Als Zielgruppe der Artikel werden, ganz in der Tradition des Bundes, Personenkreise angesprochen, die „irgendwie mit dem Transport- und Etappenwesen des türkischen Kriegsschauplatzes in Verbindung gestanden haben“ oder „sich militärwissenschaftlich mit der Erforschung der verschiedenen Fragen beschäftigen, die zu unserem Zusammenbruch führten“[1046]. Neben längeren Passagen über mögliche Truppenverschiebungen begründet der Autor die Schwierigkeit des deutschen Engagements mit althergebrachten Stereotypen über „die Türken“: Das Personal des Bahnbaus, „meist Deutsche und Schweizer“, sei „musterhaft und unbestechlich gewesen, der Bau habe aber trotzdem nur geringe Fortschritte erzielt, da „die Türken die Angelegenheit dilatorisch“[1047] behandelt hätten. Generell seien nur dort Erfolge zu verzeichnen gewesen, wo „die Organisation deutschem Muster“[1048] entsprochen habe. Das empfundene soziale Gefälle reichte bis in persönliche Erinnerungen zurück. In einem Artikel von 1933 über die *Kriegserlebnisse eines Eisenbahners im Orient* berichtet dieser:

> „Die Landeseinwohner sind noch allzusehr vom Teufelsaberglauben besessen, als daß sie ihr liebes Leben an Spaziergänge in derart unheimlich dunkle Erdschlünde riskierten. Die schneidigsten unter meinen eingeborenen Leuten waren zwei Lasen, die Bootsleute Ahmed und Osman, wahre Teufelskerle. […] Doch als ich ihnen zumutete, mich mit Werkzeug in die Höhle zu begleiten – da redeten sie zunächst zwar große Töne –, aber auf einmal hatten sie irgendwo im Busch zu tun und waren unauffindbar geworden. Ich

1045 Vgl. den ersten Artikel der Serie Schlee, Max: Die Eisenbahnen der asiatischen Türkei während des Weltkriegs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpder*. 13.4 (1931), S. 1–2.

1046 Ebd., S. 1.

1047 Schlee, Max: Die Eisenbahnen der asiatischen Türkei während des Weltkriegs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.6 (1931), S. 4.

1048 Schlee, Max: Die Eisenbahnen der asiatischen Türkei während des Weltkriegs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.9 (1931), S. 3.

> mußte schon ein anderes Brüderpaar mitnehmen, bayrische Oberlandler, die sich als weniger teufelsscheu erwiesen."[1049]

Weiter heißt es, „daß sich die primitiven Gemüter der ebenso phantasiebegabten wie abergläubischen Landesbewohner noch viel leichter durch den Mangel eines natürlichen Horizonts täuschen ließen"[1050]. Das Sprechen über die primitiven Eingeborenen mit ihrem Aberglauben ist vom deutschen Kolonialdenken nicht weit entfernt. Die osmanische Gesellschaft wird als rundum rückständig beschrieben, das deutsche Engagement im Gegenzug als notwendig für den Transfer technischen, industriellen und zivilisatorischen Wissens. Wie Fabian herausgearbeitet hat,[1051] herrscht eine Sicht auf die andere Gesellschaft, aus der die moralische Rechtfertigung des Eingreifens der „fortgeschrittenen" in die „rückständige" abgeleitet wird. Dieser Logik folgt auch die Kritik an Deutschlands Haltung zu den Bauvorhaben: Die Führung des Deutschen Reiches habe sich zu spät für die Thematik interessiert, den Bau ohne Rücksicht auf das Verhältnis zu Großbritannien vorangetrieben, und die Zusammenarbeit mit der osmanischen Verwaltung sei nur unzureichend gewesen.[1052] Kritikwürdig erscheint das Zuwenig an Engagement.

Nicht nur in den Vorträgen Helfferichs, auch sonst wurde das deutsche bildungs- und kulturpolitische Engagement im Osmanischen Reich im Nachhinein praktisch nicht mehr thematisiert, geschweige denn reflektiert. Der Fokus hatte sich auf die Türkische Republik und deren Reformprogramm verschoben. Nur vereinzelt fanden Rückgriffe auf die Zeit vor 1918 statt, oftmals glorifizierend. In seiner Überarbeitung von 1920 seines Bestsellers *Der deutsche Gedanke in der Welt* (1912), die bis in die zweite Hälfte des Jahrzehnts Bestand hatte, schrieb Paul Rohrbach:

> „Die Aufgabe, Deutschland einen weltpolitischen und weltwirtschaftlich ausreichenden Spielraum zu sichern, wurde vor dem Kriege von uns hauptsächlich an zwei Stellen verfolgt: im türkischen Orient und in Afrika. Beide Gebiete waren insofern richtig gewählt, als an ihnen allein noch bedeutende Aussichten für Deutschland bestanden. […] In der Türkei handelte es sich darum, den türkischen Bestand zu verteidigen und innerhalb des Gebietes uns ein Feld für wirtschaftliche und kulturelle Unternehmungen zu schaffen."[1053]

1049 Huber, K. O.: Kriegserlebnisse eines Eisenbahners im Orient. *Orient-Rundschau* 15.7 (1933), S. 3–5, S. 5.

1050 Ebd.

1051 Vgl. Fabian, Johannes: *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*. New York: Columbia University Press 1983.

1052 Vgl. Schlee, *Die Eisenbahnen der asiatischen Türkei während des Weltkriegs*, 1931, S. 3.

1053 Rohrbach, Paul: *Der deutsche Gedanken in der Welt*. Leipzig: Langewiesche 1920, S. 70.

Zwar sah Rohrbach ein konkretes Engagement wegen der Versailler Bestimmungen 1920 als noch nicht möglich an, „aber die Völker werden von selber nach Deutschland rufen (und sie tun es schon!), je deutlicher sie merken, wie eigensüchtig die Gründe der Feinde Deutschlands sind und je mehr sie von einem neuen Deutschland hören“[1054]. Deutschland und deutsche Einflussnahme werden zum Sehnsuchtsort stilisiert und mit der Hoffnung verknüpft, wieder kulturpolitisch im Ausland tätig werden zu können. Doch wie bereits im Fall der DTV ließen die realpolitischen Entwicklungen auch diese Wunschvorstellungen auf die glorifizierten Erinnerungen an die Zeit vor 1918 zusammenschrumpfen. Zwar gab es weiterhin Bildungs- und Kulturtransfer in die Türkische Republik, doch das frühere semi-koloniale Verhältnis zwischen den beiden Staaten lebte darin nicht wieder auf.

Stärkere Kontinuitäten finden sich in der Ökonomie. Nicht nur, dass das Deutsche Reich in den 30er-Jahren zum wichtigsten Außenhandelspartner der Türkei aufstieg, sondern auch das kaiserzeitliche Agieren wurde rekapituliert. Ein Autor hält 1943 etwa fest: „Der deutsche ‚Imperialismus‘ in Richtung Südosten war, wirtschaftlich gesehen, eine kühne und richtige Raumerfassung“.[1055] Auch der 1940 erfolgte Lückenschluss der Bahnstrecke über Bagdad hinaus, obwohl vom Kriegsgegner England erbracht, fand Anerkennung als Ausdruck der deutschen Betätigung im Ausland.[1056] Weitergeführt wurden bestimmte Kritikpunkte an den Bahnbauprojekten, nun verstärkt aus machtpolitischer Perspektive. So wird der kaiserliche Imperialismus als „romantisch“ und „nicht zur letzten machtpolitischen Konsequenz zu Ende gedacht“[1057] kritisiert. Die zunächst internationale Ausrichtung des Bahnbaus, die Bezugnahme auf osmanische Interessen sowie „Nibelungentreue und Kaiserherrlichkeit, Gottesgnadentum und romantisches Schwärmen“[1058] waren nicht kompatibel mit nationalsozialistischen Vorstellungen von Macht, Imperialismus und Rasse.

Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass das deutsche Engagement, wenn thematisiert, in bekannten Erzählungen über Notwendigkeit, Schicksalhaftigkeit und konkurrierende koloniale Interessen eingebettet wird. Im Unterschied zu den

1054 Ebd., S. 192.

1055 Hüber, *Die Bagdadbahn*, 1943, S. 90.

1056 Vgl. Korn, Wolfgang: *Schienen für den Sultan: die Bagdadbahn. Wilhelm II., Abenteurer und Spione*. Köln: Komet 2012, S. 295.

1057 Hüber, *Die Bagdadbahn*, 1943, S. 91.

1058 Ebd. Zum deutschen Imperialismus der NS-Zeit vgl. van Laak, Dirk: ‚Ist je ein Reich, das es nicht gab, so gut verwaltet worden?‘ Der imaginäre Ausbau der imperialen Infrastruktur in Deutschland nach 1918. In: *Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*. Hrsg. von Kundrus, Birthe, Frankfurt am Main: Campus 2003, S. 71–90, ferner van Laak, *Deutscher Imperialismus*, 2005, sowie die Beiträge in Langbein, Volker Max; Salama, Mohammad (Hrsg.): *German colonialism. Race, the Holocaust and postwar Germany*. New York: Columbia University Press 2011.

Schulbuchinhalten, die während der zwanziger Jahre eine gewisse Entwicklung dieses Narrativs zeigen, ist dieses schulbuchextern eher schlaglichtartig und repetitiv. Durchweg wird das deutsche Engagement als notwendiges und moralisch gerechtfertigtes Handeln bewertet. In den Schulbüchern reichert sich das Narrativ des deutschen Engagements bis etwa 1930 noch an und lässt es zeitweilig stärker hervortreten. Das schulbuchexterne Material bietet zwar auch stellenweise Ergänzungen, aber neue Wissenselemente, die im weiteren Verlauf wieder aufgegriffen würden, fehlen; die wesentlichen Aspekte waren bereits in Helfferichs Vortrag von 1921 deutlich. Ein Grund für die unterschiedliche Entwicklung liegt wohl in der besonderen Medienform des Schulbuchs; es ist vom Wiederaufgreifen der Themen früherer Schulbuchgenerationen und dadurch von inhaltlicher Stabilität geprägt, während zur gleichen Zeit im medio-politischen Diskurs das Narrativ der „neuen Türkei" in den Vordergrund rückte. Die Schulbuchautoren konnten hier noch nicht auf etabliertes Wissen zurückgreifen.

5.5 Das Narrativ der „neuen Türkei"

Das Narrativ der „neuen Türkei" in Schulbüchern

In den meisten in der Ausgangsphase, also den Jahren vor 1925 erschienenen Werken fehlen Darstellungen über den Nachfolgestaat des Osmanischen Reiches, sie enden mit dem Ersten Weltkrieg. Einzelne Autoren der Geschichts- wie auch der Geografieschulbücher versuchten jedoch, die wandlungsreiche Entwicklung um den Vertrag von Sèvres, der übereinstimmend als Fortsetzung der Bestimmungen des Versailler Vertrags eingeordnet wurde, einzubinden:

> „Die Karte von Vorderasien zeigt ein ganz neues Gesicht. Die *Türkei*, die im Weltkriege an unserer Seite gekämpft hat, soll nach dem Beschluß des Feindbundes aufgeteilt werden. Sie schrumpft damit auf ein Viertel ihres Bestandes zusammen und behält bei einer etwa Deutschland gleichen Größe mit 10 Mill. Menschen nur die Hälfte ihrer Einwohner."[1059]

Die Auswirkungen des Weltkrieges bilden den zentralen Ausgangspunkt. In manchen Werken auf „die Türkei stark verkleinert"[1060] reduziert, führten andere Autoren Details zur Situation des ehemaligen Verbündeten des Deutschen Reiches an:

1059 Fischer, Heinrich, et al.: *Die außereuropäischen Erdteile, die deutschen Kolonien*. Berlin: Oldenbourg 1920, S. 3. Herv. im Original.

1060 Kawerau, Siegfried: *Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Berlin: Schneider 1921, S. 64. Ein weiteres Beispiel bietet Borchers, der festhält: „Die Besitzverhältnisse sind noch nicht geregelt." In Baade, Friedrich, et al.: *Der erdkundliche Unterricht*. Bielefeld: Velhagen & Klasing 1920, S. 110.

> „Von der Türkei blieb demnach nur noch ein Gebiet von etwa 6½ Millionen Bewohnern übrig, das sich im wesentlichen auf Konstantinopel und Kleinasien westlich des Taurus beschränkte. Gegen diese Zerstückelung erhob sich das nationale Türkentum in Kleinasien unter Führung von Mustapha Kemal, eines türkischen Armeeführers aus dem Weltkriege, gestützt auf Reste des türkischen Heeres und auf die Bevölkerung selbst. Kemal erklärte den Sultan für abgesetzt und richtete zu Brussa eine Nationalregierung ein.“[1061]

Im Erscheinungsjahr des Buches, 1921, ist das Ergebnis der Entwicklung noch nicht absehbar: „Ob [die] Bewegung die Dauer und Kraft besitz[t], um sich gegen die Macht der Entente zu behaupten und dem anscheinend stumpf gewordenen Türkentum nochmals Leben und Bestand einzuflößen, ist eine Frage der Zukunft.“[1062] Der Autor verweist auf die grundsätzliche Problematik der Schulbuchproduktion, aktuellen Ereignissen und Entwicklungen hinterherzuhinken. Noch 1925, etwa zwei Jahre nach der Gründung der Türkischen Republik, ist in einem Lehrbuch für höhere Lehranstalten zu lesen, dass „die Verhältnisse in den Südostländern zurzeit noch sehr ungeklärt (sind) und in Vorderasien sich ein immer heftigerer Widerstand gegen die ganz willkürlichen Bestimmungen der Entente“[1063] rege.
Auch in später publizierten Schulbüchern bleibt es bei der Interpretation des Vertrages von Sèvres als „willkürlich“, womit die gängige Lesart des Vertrags von Versailles übernommen wurde. Daneben wird das Aufkommen einer türkischen Nationalbewegung zur Kenntnis genommen, meist zugleich mit dem erstmaligen Auftreten Mustafa Kemals:

> „Die national gesinnten Türken erkannten den Frieden nicht an und errichteten zu Angora im Herzen Kleinasiens eine besondere Regierung; tapfer und zäh widerstanden sie der Gewaltpolitik der Entente, schlugen die Griechen und entrissen ihnen Smyrna wieder. Sie erreichten, daß 1923 im Frieden von Lausanne die europäische Türkei aufs neue bis zur Maritza ausgedehnt wurde, auch Adrianopel einschloß und daß die Entente Konstantinopel räumte, die Meerenge sollte fortan neutral sein.“[1064]

Zwar ist man sich der Bewertung der „neuen Türkei“ noch nicht sicher, aber das Osmanische Reich, das im Gegensatz zum Deutschen Kaiserreich als Staat ja zunächst noch weiterbestand, fällt aus der Betrachtung heraus. Die Aufmerksamkeit richtet sich stattdessen auf den „national gesinnten“ Bevölkerungsteil – eine neue Zuspitzung in den zeitgenössischen Schulbüchern, sieht man von Andeutungen zur Jungtürkischen Bewegung ab.

1061 Immanuel, *Der Weltkrieg*, 1921, S. 304.
1062 Ebd., S. 304.
1063 Lorenz, *Die Ausgestaltung der europäischen Kultur*, 1925, S. 246.
1064 Weller, *Geschichte der Neuzeit von 1661*, 1924, S. 227.

Ab der Mitte des Jahrzehnts werden die genannten Beschreibungstendenzen dann zunehmend mit der Türkischen Republik als neu gegründetem Staat verbunden: „Nachdem sie [die Türkei] die äußeren Grenzen ihres Staates gegen die Griechen, Tscherkessen, Armenier und Kurden gesichert (hat), beginnt der innere Ausbau.“[1065] Auffällig ist die Auswahl der türkischen Gegner, die von der sonst verbreiteten Konstellation zwischen Kemalisten und den Entente-Mächten abweicht, doch bleibt die gleiche Grundaussage bestehen: Die Türkei als nun außenpolitisch konsolidierter Staat beginnt einen innenpolitischen Reformprozess. Beide Entwicklungen werden zusammengeführt im Narrativ der „neuen Türkei“. Stellenweise wird der Widerstand nach Kriegsende gar als vorbildhaft bezeichnet; ein Aufgreifen eines prägenden Diskursstranges der frühen nachkriegszeitlichen Türkeidiskurse. So schreibt ein Autor 1925 davon, dass die Türken „in heldenhaftem, vorbildlichem Widerstande unter ihrem Führer Kemal Pascha gegen Engländer und Franzosen, Italiener und Griechen ihre Freiheit behauptet, 1924 einen Freistaat errichtet und die unumschränkte geistliche und weltliche Herrschaft des Chalifen in Konstantinopel beseitigt“[1066] hätten.
Das zentrale Element in den zahlreicher werdenden Schulbuchabschnitten zur Türkischen Republik ist deren Klassifizierung als Nationalstaat, begründet von der als nationalistisch charakterisierten kemalistischen Bewegung. Regelmäßig ist von einer „nationalen Regierung“[1067], deren „zielbewußte[n] Leitung“[1068] und „türkischen Patrioten“[1069] die Rede. Mit der Hervorhebung des türkischen Nationalismus grenzen die Autoren die Türkische Republik vom Osmanischen Reich, dessen Vielfältigkeit der Bewohner betont worden war, weiter ab. Zudem ist hier eine Ergänzung zu Jacobmeyers Beobachtung zu machen, dass die Schulbuchautoren der Begriff der Nation während der Weimarer Republik weit weniger verwandten.[1070] Während die erste deutsche Republik nicht mit dem Nationenbegriff assoziiert wurde, traf das in verstärktem Maße auf ihr türkisches Pendant zu, deren Bewohnern nun ein „starkes Nationalbewußtsein“[1071] nachgesagt wurde.
Das wichtigste Kriterium für die „neue Türkei“ der Schulbücher war deren Nationalismus, hinzu kamen jedoch, mit nur kurzer Latenz, Darstellungen des

1065 Grundmann, Johannes: *Wirtschaftsgeographie mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands für den Gebrauch an höheren Schulen*. Leipzig: Dürr 1927, S. 142.
1066 Geistbeck; Geistbeck, *Die außereuropäischen Erdteile*, 1925, S. 6.
1067 Idelberger, Heinrich, et al.: *Deutsche Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1926, S. 100.
1068 Heck, Karl, et al.: *Die Erde als Ganzes und als Lebensraum, Staatenkunde und Wirtschaftsgeographie, Kulturgeographie Deutschlands*. Breslau: Hirt 1929, S. 122.
1069 Vgl. Kumsteller, Bernhard, et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Leipzig: Quelle & Meyer 1929, S. 356; Kumsteller, Bernhard, et al.: *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*. Leipzig: Quelle & Meyer 1931, S. 357.
1070 Jacobmeyer, *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945*, 2011, S. 212 ff.
1071 Grundmann, *Wirtschaftsgeographie*, 1927, S. 142.

kemalistischen Reformprogramms. Diesbezügliche Schulbuchabschnitte reichten von reinen Aufzählungen einzelner Projekte bis zu deren ausführlichen Behandlung und Interpretation. In zitiertem Geografieschulbuch von 1929 erwartet der Autor von der „zielbewusste[n] Leistung der nationalen Regierung", durch die „gegenwärtig in der Türkei nach jahrhundertelanger Beharrung in den heimischen Sitten und Gebräuchen ein kultureller und wirtschaftlicher Umschwung [vorgehe]"[1072], große Bedeutung für die weitere Entwicklung Vorderasiens. Hierzu zählt der Autor etwa die Verlegung der Hauptstadt nach Ankara, „da die im Innern gelegene Stadt nicht wie der Welthafen am Bosporus dem Einfluß der Fremden ausgesetzt ist".[1073] Das Neue der Reformen steht hier im Gegensatz zu Narrativen, mit den das Osmanische Reich dargestellt wurde: Der Niedergang, symbolisiert durch schlechtes Regierungshandeln und allgemeine Rückständigkeit, weicht dem zivilisatorischen Aufbruch. Eine ähnliche Argumentation nutzen auch andere Autoren:

> „Weltliche und geistliche Monarchie, Sultanat und Khalifat sind abgeschafft, Staat und Kirche getrennt. Die Bedeutung der religiösen Überlieferung für das tägliche Leben, die Allmacht des Wortes des Propheten sind gebrochen, Schule und Gesetz verweltlicht. Auf den Boden völlig anders gerichteter Kultur, Rechts- und Familientradition ist das bürgerliche Gesetzbuch durch Staatserlaß verpflanzt. […] Der neue Türkenstaat sammelt sich um das zentrale Angora in Kleinasien, das eine Neuschöpfung wird, wie das ganze Staatswesen."[1074]

Die Betonung Kleinasiens steht gerade im letzten Beispiel in Bezug zur These der beiden Autoren des Abschnitts, den Reformprozess als „Enteuropäisierung" zu beschreiben. Wie bereits festgestellt, ist diese Interpretation exklusiv. In der Regel wird der Prozess als „Europäisierung" verstanden, das Narrativ der „neuen Türkei" neben dem Nationalismus ausdrücklich mit einem gesellschaftlichen Wandlungsprozess verbunden.

Der Nationswerdungs- und Reformprozess wird zudem als Versuch der Eigenständigkeitswerdung gedeutet. Mehrfach wird darauf verwiesen, dass „die neue Türkei aus eigner Kraft groß werden und eine wirtschaftliche Ausbeutung durch Europa und Amerika vermeiden"[1075] wolle. Damit erfolgt die Anknüpfung an den zweiten Erklärungsansatz des osmanischen Niedergangs – die Ausbeutung durch imperialistische Großmachtsinteressen –, als deren Gegenentwicklung die

---

1072 Heck, et al., *Die Erde als Ganzes*, 1929, S. 122.

1073 Ebd.

1074 Littig; Hinrichs, *Die Europäisierung der Erde*, 1928, S. 43.

1075 Rohrmann, Adolf, et al.: *Die Ostfeste: Afrika, Asien, Australien, Der Indische Ozean, Die Erde als Weltkörper mit 102 Kartenskizzen und graphischen Darstellungen, 6 mehrfarbigen und 115 einfarbigen Landschaftsbildern*. Breslau: Hirt 1930, S. 50. Ebenso findet sich die Formulierung, dass „die Industrie türkisch bleiben [soll]" und „man sie nicht europäisieren lassen [will]"; Grundmann, Johannes, *Wirtschaftsgeographie*, 1927, S. 142.

Maßnahmen der Türkischen Republik nun interpretiert werden. Vollständig fehlend sind hingegen Bezüge zum deutschen, nicht minder ökonomisch ausgerichteten Interesse am Osmanischen Reich, und die Behandlung des umfangreichen deutsch-türkischen Außenhandels im Untersuchungszeitraum.
Gerade in den Geschichtsschulbüchern, in denen die Türkische Republik erst ab 1930 regelmäßig behandelt wird, findet eine Ausdifferenzierung kaum statt. Die Türkei sei auf dem Weg, „sich zu einem modernen Staat nach europäischem Vorbild umzuformen“[1076], wobei die „eingeführte republikanische Staatsform“[1077] betont wird. In einem Fall heißt es, ohne die türkischen Reformen näher zu behandeln, dass der „tüchtige Mustafa Kemal in seinem Neuerungseifer manchmal zu rasch vorgegangen ist, z. B. in der Änderung der Schrift“[1078]. Hier mögen romantische Vorstellungen vom Orient wirken. Weitere Auflagen des Schulbuchs erschienen nicht. Überall fand sich nun die Darstellung der Türkischen Republik als „neuer Türkei“ mit den wesentlichen Attributen Nationalismus, Republikanismus und Reformwillen.
Innerhalb kurzer Zeit etablierte sich das Narrativ der „neuen Türkei“ und blieb in seinen wesentlichen Merkmalen bis zum Ende des Untersuchungszeitraums unverändert. In einem Schulbuch von 1935 heißt es, etwas ausführlicher, so:

> „Die Türkei hat, unter der Führung von Mustafa Kemal, eine außerordentliche Wandlung durchgemacht. Sie ist beschränkt auf Kleinasien, dazu Konstantinopel und Thrazien bis Adrianopel; aber innerhalb dieser Grenzen hat sie sich ebenso gegen die Gebietsansprüche der Franzosen und Italiener, wie insbesondere den Angriff der Griechen behauptet. Während sie früher große Mengen arabischer, griechischer, slawischer Untertanen hatte, ist sie jetzt ein Nationalstaat. Der Sultan ist gestürzt worden; die innige Vereinigung, die früher zwischen Staat und Kirche bestand – der Sultan war ja auch Kalif – ist gelöst; die Türkei ist ein rein weltlicher Staat. Zugleich schreitet die Europäisierung vorwärts; auch die Frauen haben das Wahlrecht. Es ist den Männern verboten, den Fez zu tragen, den Frauen, das Gesicht zu verschleiern. Der Regierungssitz ist Ankara (Angora); Konstantinopel ist entthront. Mustafa Kemal herrscht, obwohl ein Parlament vorhanden ist, mit diktatorischer Gewalt. Sein Streben ist darauf ausgerichtet, ein leistungsfähiges Heer zu schaffen, die Verwaltung zu bessern, die Hilfsquellen des Landes zu erschließen, Eisenbahnen zu bauen; dabei sind fremde, auch deutsche Sachkenntnis nicht zu entbehren.“[1079]

Benannt werden der Führungsanspruch Mustafa Kemals und der Kemalismus, die Neuordnung der Außengrenzen, Nationalismus und Reformwille im Innern. Dabei bieten die Schulbücher der dreißiger Jahre nun deutlich mehr Details als die des vorherigen Jahrzehnts. Säkularisierung und eine als westlich interpretierte

1076 Kumsteller, et al., *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend*, 1929, S. 356.
1077 Maurer, et al., *Weltgeschichte*, 1932, S. 183.
1078 Stich, *Die Neuzeit*, 1920, S. 257.
1079 Neubauer, *Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart*, 1935, S. 147.

Gesellschaftsordnung, der Gegensatz zwischen Ankara als Symbol der nationalen Türkischen Republik und Konstantinopel als Sinnbild des multinationalen Osmanischen Reiches sind regelmäßig angesprochene Themen.[1080] Dass Kemal diktatorisch Macht ausübe, wird in den Schulbüchern aus der Zeit der NS-Herrschaft bereits früh angesprochen, der Vergleich mit der Umgestaltung des deutschen Staates tritt jedoch erst nach der Lehrplanreform von 1938 besonders hervor. Kemal wird zum alleinigen „Schöpfer der modernen Türkei“[1081], zum Grund für „die Aufrichtung der heutigen Türkei“[1082], zum „Führer“[1083]. Entsprechend wandelt sich auch der Stil der Darstellung: Nicht mehr die Türkische Republik führt Reformen durch, sondern Kemal. Hier ein Beispiel aus einem Geografieschulbuch von 1943:

> „Kemal Pascha hatte durch den siegreichen Krieg außerordentlich an Ansehen gewonnen. Kemal Atatürk begann nun von der neuen Hauptstadt Ankara aus den türkischen Staat neu aufzubauen. Er wollte einen Staat schaffen, der den Verhältnissen in Europa weitgehend entsprach. Der Einfluß der mohammedanischen Priester wurde beseitigt. Die alte türkische Schrift wurde durch die lateinische ersetzt. Selbst die Erwachsenen mußten wieder in die Schule gehen, um die neue Schrift zu lernen. Die alte Kleidertracht wurde abgeschafft, man kleidet sich heute europäisch. Atatürk bemühte sich vor allem, die schwerfälligen, rückständigen Bauern des Hochlandes vorwärtszutreiben. […] Atatürk ließ eine Reihe von Fabriken errichten. Er baute die Eisenbahnen in großem Umfang aus. Aus der Hauptstadt Ankara machte er nach den Plänen deutscher und italienischer Architekten eine europäische Großstadt.“[1084]

Ein anderes Beispiel aus dem gleichen Jahr:

> „Er befreite sein Land wieder aus der Erniedrigung nach dem Weltkrieg, in dem es tapfer auf deutscher Seite gekämpft hatte. Er setzte durch, daß die Meerengen Dardanellen und Bosporus wieder befestigt werden durften, und daß die Türkei alleiniger Herr darüber ist. […] Für den Aufbau des Landes und seiner Hauptstadt Ankara (120 T.) hatte Kemal Atatürk deutsche Baumeister und Ingenieure ins Land gerufen.“[1085]

1080 Auch wird in aller Regel nicht von Istanbul gesprochen, obwohl sich diese Bezeichnung, ähnlich jener für Ankara, in den späten zwanziger Jahren durchgesetzt hatte.

1081 Aa, Karl von der: *Volk – Raum – Wirtschaft. Lehrbuch der Wirtschaftserdkunde*. Leipzig: Teubner 1940, S. 150.

1082 Klenk, Hans; Belstler, Hans: *Die Großräume der Erde, Großdeutschlands Volk und Raum*. München: Oldenbourg 1943, S. 32.

1083 Hansen, Jörgen, et al.: *Vom Vaterland, vom deutschen Volk und von der weiten Welt Erdkunde für deutsche Schüler*. Berlin: Deutscher Schulverlag Beltz 1940, S. 137 und Hansen, Jörgen, et al.: *Vom Großdeutschen Reich, von Europa und der übrigen Welt Erdkunde für deutsche Schüler*. Berlin: Deutscher Schulverlag Beltz 1943, S. 138.

1084 Hansen, et al., *Erdkunde für deutsche Schüler*, 1943, S. 138.

1085 Klenk; Belstler, *Die Großräume der Erde*, 1943, S. 32.

Der Begriff des Führers kennzeichnete nicht nur den nationalsozialistischen Staat, er konnte auch auf andere diktatorische Herrscher übertragen werden.[1086] Auffällig ist, dass auf eine Darstellung des Machtwechsels in der Türkei hin zu Ismet Inönü vollständig verzichtet wird. Der Tod Mustafa Kemals 1938 wird in keinem Schulbuch erwähnt, obwohl – wie die Einbettung anderer neuerer Ereignisse zeigt – ausreichend Zeit für die Einarbeitung bestanden hätte. Als Erklärung erscheint plausibel, dass insbesondere während des Zweiten Weltkrieges kein Hinweis auf die Sterblichkeit diktatorisch herrschender Führergestalten gegeben werden sollte. Stattdessen werden neben dem Führerbegriff Phrasen wie eine „nationale Politik der Konzentration“[1087] bemüht, die in der Spätphase der Weimarer Republik in konservativen, nationalistischen und völkischen Diskursen bereits verbreitet waren, oder der türkischen Regierung eine „rücksichtslose Energie“[1088] zugeschrieben. Ein Autor formuliert eine Vergleichsaufgabe: „Eine tatkräftige Regierung führt überall Reformen nach europäischem Vorbild durch. Unabhängigkeit vom Ausland ist das große Ziel. (Vergleich mit der Türkei und Deutschland!)“[1089] Aus der Untersuchungsperspektive, die den Wandel des entsprechenden Wissens untersucht, ist die zunehmende Anwendung von typischen Beschreibungen der nationalsozialistischen Herrschaft auf die Türkeidarstellungen unverkennbar.
Ein Diskurselement, das wieder aufgegriffen wurde, war die Herausstellung deutscher Aktivitäten in der Türkei. Schon in den obigen Beispielen treten „deutsche Baumeister und Ingenieure“ auf, auch bei anderen Autoren finden sich vermehrt entsprechende Passagen; das deutsche Engagement im Osmanischen Reich wird positiv als uneigennützige Aufbauhilfe gedeutet, vor allem der Bahnbau: „Deutsche am wirtschaftlichen Aufbau der Türkei stark beteiligt. Landstraßen- und Eisenbahnnetz in raschem Ausbau. Vor dem Weltkrieg Anatolische Bahn (Haidar Pascha–Ankara–Aleppo) von Deutschen erbaut und als Bagdad-Bahn fortgesetzt.“[1090] Kemal selbst lernte bei ihnen: „Seine Lehrmeister waren nicht zuletzt die Deutschen, die im Weltkriege trotz beschränkter Mittel Wunder an Organisation und Leistung hinter und an den Fronten im damaligen türkischen Staatsgebiet vollbrachten.“[1091] Die während der Weimarer Republik abgebrochenen semi-kolonialen Pläne und Projekte der Kaiserzeit werden als Vorreiter der kemalistischen Reformen gedeutet und in die Nähe von Initiativen des national-

1086 Zum Führerbegriff vgl. Hein-Kircher, Heidi: Führerkult und Führermythos. Theoretische Reflexionen zur Einführung. In: *Der Führer im Europa des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. von Ennker, Benno, Marburg: Herder-Institut 2010, S. 3–26.

1087 Kähler, et al., *Auszug aus der Alten, Mittleren, Neueren und Neuesten Geschichte*, 1937, S. 802.

1088 Kumsteller, Bernhard, et al.: *Vom Zusammenbruch zur Erhebung*. Leipzig: Quelle & Meyer 1937, S. 35.

1089 Patschkowsky, Paul: *Die außereuropäischen Erdteile in großen Zügen behandelt Lebensraum, Bevölkerung, wirtschaftliche Verhältnisse*. Berlin: Verlag für Verkehrswirtschaft 1935, S. 19.

1090 Arndt, Johannes, et al.: *Hirt's Erdkunde in Stichworten*. Breslau: Hirt 1943, S. 30.

1091 Aa, *Volk – Raum – Wirtschaft*, 1940, S. 150.

sozialistischen Regimes gerückt. Der Transfer von Wissen in die Türkei vor 1918 wird in eine besondere Verbindung beider Staaten umgedeutet, die längst nicht mehr bestand.
An kaum einer Stelle gehen die Autoren über das Jahr 1929 und die Schriftreform hinaus. Lediglich in einem Werk, das von dem „junge[n] türkische[n] General nordisch-vorderasiatischer Rassenprägung“ schwärmt, findet sich eine Beschreibung der türkischen Außenpolitik:

> „Außenpolitisch bestand Freundschaft mit Deutschland und wurde ein gutes Verhältnis zu Italien (1928), Bulgarien (1929), selbst zu Griechenland (1930) angebahnt, gleichzeitig die Freundschaft mit Ungarn und Italien gesucht. Wichtig war im März 1931 ein Abkommen mit Rußland, die Flottenrüstung im Schwarzen Meer zu beschränken. März 1935 fand durch das Volk die Wiederwahl Kemals zum Staatspräsidenten statt.“[1092]

Worin die „Freundschaft“ zu Deutschland bestanden habe, wird nicht erklärt. Die Erzählung von der Freundschaft und Waffenbrüderschaft beider Länder im Ersten Weltkrieg wird womöglich als bekannt vorausgesetzt. Ansonsten bewegt sich auch dieses Werk in den Bahnen des Narrativs der „neuen Türkei“.
Ein Bereich, in dem häufig Veränderungen vorgenommen wurden, betrifft die Zahlenangaben. Je nach genutzter Quelle, die aber in der Regel nicht angegeben wurde, verwendeten die Schulbuchautoren bei zeitgeschichtlichen oder gegenwartsbezogenen Aspekten unterschiedliche Angaben. Dies betraf vor allem die Migrationsprozesse infolge des türkisch-griechischen Konflikts nach Ende des Ersten Weltkriegs. In einem Geografieschulbuch von 1930 findet sich etwa folgender Absatz:

> „Christen griechischer Zunge in Kleinasien wurden nach den Vereinbarungen des Friedensvertrages massenhaft gegen frühere türkische Staatsangehörige islamischer Religion auf der Balkanhalbinsel ausgetauscht. Dadurch hat sich die Zahl der Griechen in Kleinasien von einer Million auf schätzungsweise 300 000 vermindert.“[1093]

In einem anderen Werk, das 1933 und 1937 in unveränderter Form erschien, heißt es, dass „300 000 Griechen, die an der Westküste Kleinasiens gewohnt hatten, das Land verlassen (mussten). 100 000 Türken aus Griechenland wurden dafür ausgetauscht.“[1094] Nach der Lehrplanreform von 1938 nutzten die Autoren die im Vertrag von Lausanne festgesetzten Zahlen: „Rund 1 Million Griechen mußten das Land verlassen und wurden gegen ½ Million Türken, die in Grie-

1092 Weber; Poland, *Weltgeschichte*, 1935, S. 521.
1093 Rohrmann, et al., *Die Ostfeste*, 1930, S. 50.
1094 Hansen, Jörgen, et al.: *Vom Vaterland, vom deutschen Volk und von der weiten Welt. Erdkunde für deutsche Schüler*. Berlin: Deutscher Schulverlag Beltz 1933, S. 130 sowie Hansen, Jörgen, et al.: *Vom Vaterland, vom deutschen Volk und von der weiten Welt Erdkunde für deutsche Schüler*. Berlin: Deutscher Schulverlag Beltz 1937, S. 130.

chenland gewohnt hatten, ausgetauscht."[1095] Obwohl diese Angaben bereits Mitte der 20er-Jahre öffentlich vorlagen, dauerte es fast zwanzig Jahre, bis sie in die Schulbücher Eingang gefunden hatten.
Die Etablierung des Topos von der „neuen Türkei" zeigt exemplarisch, wie neue Wissenselemente in den Schulbüchern nach und nach erschienen und wie sie narrativ geformt waren. Obwohl bestimmte Details im Untersuchungszeitraum erst spät hinzukamen, waren die Kernelemente des Narrativs innerhalb kurzer Zeit ausgebildet. Die Türkische Republik wurde, in ausdrücklicher Abgrenzung vom Osmanischen Reich, als nationaler, reformwilliger republikanischer Staat beschrieben, in dem Mustafa Kemal diktatorische Macht ausübe und, analog zur Beschreibung des nationalsozialistischen Regimes, „rücksichtslos" vorgehe. Die Türkische Republik galt als sein alleiniges Werk; sein Tod war nicht Teil des Schulbuchwissens. Sprachliche Veränderungen fallen im Vergleich zu den zuvor betrachteten Narrativen auf. Während die Beschreibungen des Osmanischen Reichs gleichblieben, veränderten sich die Darstellungen über die Türkische Republik bis in die letzte Phase der Schulbuchproduktion während des Zweiten Weltkriegs. Die Verwendung bestimmter Begriffe und die Darstellungsweise nach 1938 gleicht die Beschreibungen Deutschlands und der Türkei einander an.

Die „neue Türkei" im medio-politischen Diskurs

Im Gegensatz zur recht gradlinigen Entwicklung des Schulbuchwissens über die Türkische Republik ist deren Thematisierung in Gesellschaft und Medien von drei Hochphasen geprägt, die nur in Teilen mit der Entwicklung des zwischenstaatlichen Verhältnisses korrespondieren: die Nachkriegsentwicklung bis zur Gründung der Türkischen Republik, der Höhepunkt der Debatten über das türkische Reformprogramm Ende der zwanziger Jahre und die ersten Jahre der nationalsozialistischen Herrschaft.
Der Aufstand türkischer Truppen gegen die Nachkriegsordnung und dessen Kumulation im Griechisch-Türkischen Krieg zwischen 1919 und 1922 war in der deutschen Öffentlichkeit ein Medienereignis. Zeitungen und Zeitschriften im gesamten politischen Spektrum veröffentlichten mitunter täglich Berichte und Kommentare über die Entwicklungen in Anatolien. Nicht nur die völkisch-nationalen Beobachter, auch die SPD-Parteizeitung *Vorwärts* informierte beständig über die Vorkommnisse.

1095 Hansen, et al., *Erdkunde für deutsche Schüler*, 1943, S. 138. Vgl. dazu Jacob, David: *Minderheitenrecht in der Türkei. Recht auf eigene Existenz, Religion und Sprache nichtnationaler Gemeinschaften in der türkischen Verfassung und im Lausanner Vertrag*. Tübingen: Mohr Siebeck 2015, S. 40–43; Banken, *Verträge von Sèvres und Lausanne*, 2014, S. 539–564, sowie Hirschon, Renée: *Crossing the Aegean. An appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*. New York: Berghahn 2004, S. 79–96.

Den Ausgangspunkt der deutschen Nachkriegsdiskurse über die Türkei bildete das allgemein als traumatisch empfundene Kriegsende. Betont wurde die schicksalhafte Verbindung zwischen Deutschem Reich und Osmanischen Reich, die sich nun in der Behandlung durch die siegreichen Alliierten nach 1918 fortsetze. Noch bevor die Friedensverträge unterzeichnet waren, setzte der *Vorwärts* das Narrativ von der Schicksalsgemeinschaft fort:

> „Auch die Türkei, die bis zum letzten Atemzuge treu das schwere Schicksal geteilt hat, das Deutschland während des Krieges durchleben mußte, soll jetzt empfinden, daß all jene schönen Worte von höherer Gerechtigkeit und Selbstbestimmungsrecht der Völker nichts als hohle, heuchlerische Phasen waren. Die Völker des vorderen Orient sollen ebenso vergewaltigt, verhandelt und verschachert werden wie die mitteleuropäischen.“[1096]

Für das „durchaus friedliche Staatswesen“ der Türkei habe als letzter „verzweifelter Schritt“ in Anbetracht „fortgesetzter feindlicher Bedrohungen“ nur der „Anschluß an Deutschland“ offengestanden, zumal die „Ententemächte die Türkei nie anders betrachtet“ hätten, „denn als künftiges Kolonialgebiet, und die Feinde Deutschlands im letzten Kriege die natürlichen Todfeinde des türkischen Reiches“[1097] gewesen seien. In den Quellen finden sich die typischen Beschreibungsmuster, die auch die Schulbuchdarstellungen über das Osmanische Reich bieten: Bündnis mit Deutschland, imperialistische Großmachtinteressen und Niedergang. Das Empfinden des gemeinsamen Untergangs manifestierte sich auf deutscher Seite in der Unterzeichnung des Versailler Vertrages, der, abgelehnt von weiten Teilen des politischen Spektrums, als Akt der Gewalt aufgefasst wurde.[1098]

Speziell die völkisch-nationale Presse verfolgte mit beachtlicher Energie die Entwicklungen auf osmanischem Gebiet und identifizierte bereits in den ersten Berichten die kemalistische Bewegung als „nationalistisch“[1099]. Spätestens im Sommer 1920 war das Sprechen und Schreiben über die „nationalistische Bewegung“ fest etabliert. Diese Interpretation des Vorgehens Kemals übernahm auch der BdAK in seine Sprachregelung.[1100] Der Nationalismus Kemals bot später für die Asienkämpfer die Möglichkeit, die ungeliebte Staatsform der Republik für die Türkei zu akzeptieren. Doch bereits zuvor stand fest, dass das Vorgehen der Kemalisten vorbildhaft sei: „Aus dem Heldenkampf der anatolischen Türken kann auch Deutschland seine Folgerungen ziehen: Wenn der Geist stark bleibt, ist kein

1096 Die Türkei und der Frieden. *Vorwärts* 36.263 (1919), S. 1–2, hier 1.

1097 Ebd. Vgl. zu ähnlichen Argumenten in der rechten Presse Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 34.

1098 Vgl. Kotulla, Michael: *Deutsche Verfassungsgeschichte vom Alten Reich bis Weimar (1495–1934)*. Berlin: Springer 2008, S. 584.

1099 Beispiele lassen sich zahlreiche finden, etwa: Die nationalistische Bewegung in Kleinasien. *Neue Preußische Zeitung (Kreuzzeitung)*, 19.08.1919, oder: Sieg der nationalen Bewegung in Anatolien. *Neue Preußische Zeitung (Kreuzzeitung)*, 29.09.1919.

1100 Vgl. Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 476.

Zwang und keine Gewalt mächtig genug, ihn auf die Dauer zu unterdrücken."[1101] Auch der *Kreuzzeitung* galt die Türkei als Vorbild:

> „Im Schneckentempo geht der Wiederaufbau Europas vor sich und fortwährend kommen da und dort Hindernisse und Hemmungen. Darüber kann – wir sagen es immer wieder – Deutschland wirtschaftlich und politisch zusammenbrechen! Dagegen gilt es, alle produktive Kraft und allen nationalen Willen zusammenzufassen! Und so verschieden die geographische, wirtschaftliche, politische, militärische Lage Deutschlands und der Türkei ist, – an der moralischen Energie, an der Disziplin, an der Vaterlandsliebe und nationalen Opferwilligkeit, Eigenschaften, mit denen sich die Türken mit solchem Erfolg gegen die Unterdrückung wehren, daran können wir uns wahrhaftig ein Vorbild nehmen!"[1102]

Die Wandlung der Türkei zum Vorbild war eine gewaltige, bedenkt man die jahrzehntelang reproduzierte Erzählung vom „kranken Mann am Bosporus". An ihre Stelle trat nun das Schlagwort „ex oriente lux": die Türkei als Vorbild für den Widerstand gegenüber der empfundenen Schmach der Niederlage im Ersten Weltkrieg.[1103]

Während die zunehmenden Erfolge der kemalistischen Bewegung allgemein zumindest anerkannt wurden, war das Urteil über Mustafa Kemal zunächst gespalten. Auch die junge deutsche Republik war auf der Suche nach zeitgemäßen Führungspersönlichkeiten.[1104] 1922 stellt ein Artikel Kemal als starke Führungsgestalt heraus: „In Deutschland, wo der Kurs des Heroischen schmachvoll tief steht, sollte noch viel mehr beachtet werden, was der Wille eines Mannes vermag."[1105] Friedrich Hussong, einer der Wegbereiter der nationalsozialistischen Pressegestaltung[1106], argumentierte in einem Essay im Berliner *Lokal-Anzeiger* für eine an Kemal angelehnte deutsche Führungsgestalt.[1107] Ähnlich euphorisch äußerten sich ab 1923 auch die *Mitteilungen* des Bundes der Asienkämpfer: „Da schlug Kemal mit

1101 G., W. O.: Die Wendung in der Türkei. *Deutsche Allgemeine Zeitung*, 09.12.1920.

1102 Hoetzsch, *Die äußere Politik der Woche*, 1922, hier 3.

1103 „Der Edle wackelt wie ein Wackeltopp! Will finster ihm das Gewölk verdichten? Was sind das für Geschichten? Ach Herrlich! *Ex oriente lux*? Ach nein, mit nichten: Er seufzt: *Ex oriente tenebrae!"* in: K., K. E.: Das Ende vom Lied? *Kladderadatsch*, 22.10.1922.

1104 Vgl. Mergel, Thomas: Führer, Volksgemeinschaft und Maschine. Politische Erwartungsstrukturen in der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus 1918–1936. In: *Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918–1939*. Hrsg. von Hardtwig, Wolfgang, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, S. 105–121, hier 106 f.

1105 von Puttkammer, Thea: Begegnungen mit Mustafa Kemal. *Deutsche Allgemeine Zeitung* 61.413/414 (1922), S. 7.

1106 Vgl. Zwiers, André: Friedrich Houssong – Die dunkle Seite des Weimarer Journalismus. In: *Journalismus in Theorie und Praxis. Beiträge zur universitären Journalistenausbildung. Festschrift für Kurt Koszyk*. Hrsg. von Schäfer, Ulrich P., Konstanz: UVK-Medien 1999, S. 39–60.

1107 Vgl. Houssong, Friedrich: Mann und Masse. *Berliner Lokal-Anzeiger*, 01.10.1922

dem Säbel des aktiven Wollens das Sevres-Porzellan in Scherben. Es konnte gewagt werden und konnte geschehen, weil die Türkei wieder einen Führer besaß.“[1108]
Doch es finden sich auch noch kritische Stimmen, so etwa Carl von Ossietzkys (1889–1938) Kritik an einer Kemal-Lobpreisung bei Liman von Sanders:

> „Ein Loblied auf die Kemalisten stimmte vor einigen Tagen der General Liman v. Sanders an, der, nachdem ihn sein stolzer Berberhengst 1918 auf den syrischen Wüstensand gesetzt hat, heute sich auf einem etwas harmloseren Reittier in Berliner Zeitungen auslebt. […] Man sollte in Deutschland gewisse Zukunftsträume vermeiden, in denen Angora für die Engländer die gleiche Rolle spielt wie für den Türkensultan, den einst der große Tamerlan vor den Mauern dieser Stadt gefangen nahm und in einem goldenen Käfig zur Schau stellte.“[1109]

Ebenso zur Zurückhaltung mahnte Wilhelm Feldmann, der Publizist und letzte Chefredakteur des Osmanischen Lloyds, in der *Vossischen Zeitung*:

> „Wie ist dieser Präzedenzfall zu erklären, der für die Leidtragenden der übrigen Friedensverträge kein formelles Recht, wohl aber eine Hoffnung weckt? Die Vertreter der starken Methode werden rasch fertig sein mit der Behauptung, der bewaffnete Widerstand Mustafa Kemal Paschas habe die Lage zugunsten der Türkei geändert. Das trifft indessen, wie bei allem Respekt vor dem Helden von Angora festgestellt werden muß, nicht zu.“[1110]

Die Vielfalt der Einschätzungen und die Zahl der Artikel, Vorträge und Kommentierungen des Geschehens waren enorm. Mit der Gründung der Türkischen Republik im Oktober 1923, der Niederschlagung des völkisch-nationalen Putsches in Deutschland im November und der in den Folgejahren einsetzenden Konsolidierung von Weimarer und Türkischer Republik flachte das Interesse der deutschen Öffentlichkeit an der Türkei merklich ab, obwohl offizielle zwischenstaatliche Verhältnisse nach 1924 wieder aufgebaut wurden. Zwar wurden bedeutende Ereignisse der Außenpolitik weiter als Nachrichten verbreitet, doch unterblieben Interpretationen und Kommentierungen weitgehend.
Diskutiert wurde allerdings über die republikanische Staatsform und die dem widersprechende Machtkonzentration in der Person Kemals. Für den BdAK war diese jedoch der wesentliche Grund dafür, die neue Staatsform, die im Falle der Weimarer Republik abgelehnt wurde, für die Türkei zu akzeptieren:

> „Wenn man sieht, daß der Präsident der Nationalversammlung kein anderer als Mustafa Kemal ist, der Schöpfer und Organisator der anatolischen Türkei; daß er auch ferner gleichzeitig Präsident des Kollegiums der Kommissare (Ministerpräsident) und insbesondere Oberbefehlshaber ist, also die in Kriegszeiten wesentlichste Funktion der

1108 Pritze, *Der neue Geist*, 1923, S. 1.
1109 von Ossietzky, Carl: Der Fall Angora. Zu den Pariser Verhandlungen. *Berliner Volks-Zeitung* 69.284 (1921), S. 1.
1110 Feldmann, Wilhelm: Der Präzedenzfall. *Vossische Zeitung*, 01.04.1922.

> Vollzugsgewalt versieht; daß das Parlament diese ihm auf Zeit erteilte diktatorische Machtfülle periodisch erneuert: so bleibt kein Zweifel, daß die Verfassung von Angora stark nach seinem Maße gearbeitet ist und daß *der kollektive Absolutismus des Parlaments stark eingeschränkt wird durch die dem Erfolg und der besonderen Eignung gebührende persönliche Autorität*."[1111]

Kritisch war dagegen die Einschätzung im *Vorwärts*: „Wenn auch sie [die Türkei] seit einigen Jahren formal eine ‚Republik' genannt wird, ist Kemal doch ihr ‚Präsident', ein typischer Diktator."[1112] Auch Theodor Heuss beurteilte die dortigen Entwicklungen als eine „parlamentarisch umkleidete Diktatur", die Wahlen arrangiere und sich durch „Polizei und Gericht"[1113] erhalte. Als Grundlage des türkischen Staatswesens wird die stetig ausgebaute Machtstellung der Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) gedeutet.[1114] Dabei habe sich die parteiinterne Machtstruktur derart gewandelt, dass sie nun „eine rein gouvernementale Partei"[1115] mit Mustafa Kemal als uneingeschränkter Führungsfigur sei. Ahlers 1929: „Der türkische Staatspräsident ist damit zur exekutiven und legislativen Macht in der Türkei geworden, zur einzig bestimmenden und durch nichts beschränkten: es ist die parlamentarisch geschickt umschriebene Diktatur."[1116] Die Urteile über das türkische Staatswesen folgen den Linien der Einschätzung Kemals: Der völkisch-nationalistischen und rechtskonservativen Position ermöglicht die Machtfülle die Akzeptanz des sonst abgelehnten republikanischen Systems, aus republikanischer und sozialistischer Perspektive wird die Einschränkung der republikanischen Machtverteilung kritisiert. Mitunter wird das Geschehen – ähnlich dem Amt des *dictator* in der Römischen Republik – als temporärer Akt interpretiert, denn Kemal wolle „das türkische Volk an den Parlamentarismus ‚gewöhnen' [und] zur parlamentarischen Freiheit ‚erziehen'".[1117] Da „die Mehrheit des türkischen Volkes weder lesen noch schreiben" könne, sei eine solche Erziehung angebracht:

> „Das alles muß man wissen, um die scheinbar parlamentsfeindliche Haltung der Kemalisten richtig zu verstehen. Was in westlichen Ländern, wie Italien und Spanien schwer verständlich erscheint, muß hier als eine Etappe auf dem Weg zum freien Parlamentarismus aufgefaßt werden. Das Ziel der Kemalisten ist die Schaffung einer wahren parlamentarischen Republik."[1118]

1111 Mulzer, *Die Türkei als ‚Republik'*, 1923, S. 1. Herv. im Original.
1112 Abeghian, Artasches: Europa revolutioniert Vorderasien. Gegen Turban, Harem, Schleier, Fez. *Vorwärts* 46.16 (1929), S. 5.
1113 Heuss, Theodor: Balkanreise. *Die Hilfe* 35.1 (1929), S. 20–22, hier 21. Vgl. hierzu Mangold-Will, *Begrenzte Freundschaft*, 2013, S. 253.
1114 Vgl. Ahlers, *Die Türkei von heute*, 1929, S. 681.
1115 Ebd.
1116 Ebd., S. 682.
1117 Feldmann, Wilhelm: Die Türkei vor Wahlen. *Vossische Zeitung* 158.310 (1927), S. 4.
1118 Ebd.

Fehlende Bildung des Volkes als Legitimation einer diktatorischen Machtfülle – diese Einschätzung stammt aus einer Zeit, in der die parlamentarische Legitimität der deutschen Reichsregierung bereits angegriffen wurde.
Die Wiederbelebung des Themas „Türkei“ wird besonders im kulturpolitischen Bereich deutlich, zu dem nach mehrjähriger Nichtbeachtung ab 1928 wieder zahlreiche Artikel erschienen. Vor allem wurde darüber berichtet, „daß die lateinischen Buchstaben an die Stelle der bisher in der Türkei gebräuchlichen arabischen treten“[1119]. Diese Entwicklung sei der Endpunkt der „schon vor Jahrzehnten begonnene[n] Europäisierung des Ostens“, wo die „arabische Schrift“[1120] den letzten Überrest im „unaufhaltsamen Vordringen der europäischen Weltanschauung“ darstelle. Die Schriftreform sei eine „Notwendigkeit für die weitere geistige Entwicklung des türkischen Volkes“[1121] in Richtung Europa: „Wenn sich der Orient auch in dieser Hinsicht Europa gleichstellt, zieht auch er einen Strich unter die Vergangenheit, die die Gedanken des Abendlandes von denen des Morgenlandes trennte.“[1122] Der Orientalist, Publizist und Politiker Carl Heinrich Becker fasste die Entwicklung 1931 so zusammen: „War die Verfassung schon von einem bewußten Willen zur Modernisierung her geschaffen, so überraschte die Türkei in den darauffolgenden Jahren die Welt durch noch entscheidendere, man muß sagen überradikale Neuerungen.“[1123] Gemeint sind die neuen Bekleidungsvorschriften, die Einführung europäischer Rechtstraditionen und die ab 1929 umgesetzte Schriftreform. Der Schriftleiter der *Türkischen Post*, Herbert W. Duda: „Die Schriftreform in der Türkei hat allerorts das größte Interesse wachgerufen. Von berufener und unberufener Seite wurden Artikel verschiedenster Färbung darüber in die Presse gebracht.“[1124] Alles in allem waren der deutschen Öffentlichkeit die „Hauptzüge und Zwecke dieser Reform bekannt“[1125].
Die Thematisierungen des Reformprogramms der Türkei sind von den traditionellen kaiserzeitlichen Vorstellungen der Rückständigkeit des Landes, aber auch von der Überzeugung seines Entwicklungspotentials geprägt. Die Türkische Republik wird in der Lage gesehen, die Einführung westeuropäischer Gesellschaftsstrukturen selbständig zu gestalten. Gleichzeitig besteht der Blick auf die türkische Gesellschaft von oben herab weiter und wird daher von der Radikalität der Reformen zuweilen überrascht. Über die Aufhebung des Verbotes der gemischt-religiösen Ehe durch die Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches heißt es beispielsweise:

1119 *Türkei. Das neue türkische Alphabet*, 1928.
1120 Ebd.
1121 Ebd., S. 539.
1122 Ebd.
1123 Becker, *Die Türkei nach dem Weltkriege*, 1932, S. 448.
1124 Duda, Herbert W.: Die neue Lateinschrift in der Türkei. *Orientalische Literaturzeitung* 6.1 (1929), S. 441–453, hier 441. Zu Duda vgl. Ellinger, Ekkehard: *Deutsche Orientalistik zur Zeit des Nationalsozialismus 1933–1945*. Edingen-Neckarhausen: Deux-Mondes 2003, S. 240 ff.
1125 Duda, *Die neue Lateinschrift in der Türkei*, 1929, S. 442.

> „Als der türkische Justizminister Mahmud Essad Bei [vor] einem Jahr die Annahme des Bürgerlichen Gesetzbuches durch die Nationalversammlung einen Riesenschritt auf dem Wege zur durchgreifenden Modernisierung der Türkei nannte, zuckten alte Kenner des Landes ungläubig die Achseln. ‚Reform des Erbrechtes – zweifellos wichtig. Verbot der Vielehe – sehr interessant. Aber an eine ganz neue Aera werden wir erst an dem Tage glauben, an dem ein Nichtmohammedaner ohne Uebertritt zum Islam eine Mohammedanerin heiraten kann.‘ So etwa lautete das Urteil der Kenner.“[1126]

Feldmann fährt fort: „Es ist hier eben jetzt genau wie bei uns. Die Religion spielt in keinem modernen Eherecht eine Rolle.“[1127]
Unter nationalsozialistischer Herrschaft schien eine direkte ideelle Verbindung zwischen den beiden Staaten plausibel. So betonte Vizekanzler Franz von Papen anlässlich der Zehnjahresfeier zum Bestehen der Türkischen Republik im Herbst 1933:

> „An dem Freudentag der türkischen Republik, dem 29. Oktober, hat das ganze deutsche Volk und an der Spitze die Reichsregierung mit großer innerer Bewegung teilgenommen. Weshalb ist gerade im deutschen Volk dieser Tag ein Erlebnis eigener Art gewesen? Weil niemand unter allen Völkern besser die glänzenden Eigenschaften des tapferen türkischen Volkes und die Größe der Opfer kennt, die es im Lauf einer langen Geschichte für die Behauptung seiner Existenz zu bringen gezwungen war.“[1128]

Von Papen fährt fort, dass

> „das deutsche Volk, das sich in einer geistigen Evolution von historischem Ausmaß befindet, das heute noch den Kampf um seine Freiheit und Gleichberechtigung zu führen hat, […] von allen Völkern Europas den wärmsten Anteil an der historischen Entwicklung der Türkei [und] inzwischen gelernt hat, daß Würde und Ehre eines Landes niemals durch zwangsweise Unterschriften und Friedensverträge fortgenommen werden können.“[1129]

Hier wird die kaiserzeitliche Vorstellung einer besonderen Empathie Deutschlands für die Türkei mit ihrer Rolle als Vorbild für den deutschen Widerstand gegen die Nachkriegsordnung verknüpft. Unter diesen veränderten Vorzeichen betonte die mediale Berichterstattung erneut die „deutsch-türkische Verbundenheit“[1130] und die „deutsch-türkische Bundestreue“[1131]:

1126 Feldmann, Wilhelm: *Die erste Mischehe*. In: Vossische Zeitung, 16.03.1927.
1127 Ebd.
1128 Papen an seine Waffenbrüder. *Kölnische Zeitung*, 01.11.1933.
1129 Ebd.
1130 Die deutsch-türkische Verbundenheit. *Völkischer Beobachter*, 02.11.1933.
1131 Im Zeichen deutsch-türkischer Bundestreue. *Deutsche Zeitung*, 07.11.1933.

> „Nationalsozialismus, Kemalismus und Faschismus und alles das, was in anderen Lebensformen in anderen Ländern noch kommen wird, sind die ersten großen Eruptionen, die die veraltete intellektuelle Kruste mit einer neuen glühenden und feurigen Schicht, mit einer neuen Weltanschauung und Kultursicht überdecken werden.“[1132]

Das Neue und Revolutionäre bildete das zentrale Verbindungselement. Während die zwischenstaatlichen Beziehungen keineswegs auf ein Wiederaufleben des deutsch-osmanischen Bündnisses hindeuteten, konnte diese Zukunftsvorstellung mit dem Narrativ der „neuen Türkei“ verbunden werden. Wichtig war in diesem Zusammenhang die politische Ausrichtung an einer überhöhten Führergestalt.
Die Thematisierung des Todes Kemals am 10. November 1938 verdeutlicht die Bedeutung des türkischen Staatsmannes für die nationalsozialistische Propaganda. Davor befasste sich die Berichterstattung mit den in der Nacht zuvor geschehenen, staatlich unterstützten Pogromen an der jüdischen Bevölkerung, dem zur Ursache dafür erklärten Attentat auf den Pariser Botschaftsattaché Ernst von Rath und der Vorbereitung des propagandistischen Bodens für weitere antisemitische Taten.[1133] Doch der Tod des türkischen Präsidenten wurde rasch zum zentralen Ereignis. Illustriert wird dies durch die zahlreichen Titelseiten und Artikeln in unterschiedlichsten Zeitungen, darunter eine zwanzigteilige Artikelserie im *Völkischen Beobachter*.[1134] Hitlers Beileidstelegramm spricht Kemal als „große[n] Soldat, geniale[n] Staatsmann und geschichtliche Persönlichkeit“[1135] an. Die Presse erweist, dass die Türkei im Deutschen Reich weiterhin präsent war. Zumal die Biografie Atatürks war „fully appropriated and a common staple in the Third Reich“.[1136]
Sieht man jedoch von den beiden Höhepunkten des deutschen Türkeiinteresses unter nationalsozialistischer Herrschaft ab, werden Land und Gesellschaft zu randständigen Themen. Der Ausbau der ökonomischen Bedeutung Deutschlands für die Türkei, die Versuche der intensiveren außenpolitischen Zusammenarbeit und weitere zwischenstaatliche Themen werden zwar aufgegriffen, doch ähnlich der Entwicklung im Jahrzehnt zuvor erfolgt zu diesen Aspekten keine ausführliche Kommentierung und Interpretation. Das Narrativ der „neuen Türkei“ wird dabei

---

1132 *Die deutsch-türkische Verbundenheit*, 1933. Vgl. dazu die englische Übersetzung bei Ihrig, Stefan, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 118 f.

1133 Vgl. Steinweis, Alan E.: *Kristallnacht 1938*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press 2009, S. 23 ff.

1134 Einige Beispiele: Der Retter der Türkei – Neuwahl am Freitag. *Hamburger Nachrichten*, 10.11.1938; Vom Rebell zum ‘Vater der Türken’. *Hamburger Tageblatt*, 10.11.1938; Kemal Atatürk gestorben. *Deutsche Allgemeine Zeitung*, 11.11.1938; Viererbl, Karl: Atatürk. Soldat und Staatsmann. *Völkischer Beobachter*, 11.11.1938; Kemal Atatürk gestorben. Der Schöpfer der neuen Türkei. *Frankfurter Zeitung*, 11.11.1938.

1135 Abgedruckt in: Des Führers Beileid zum Tode Atatürks. *Völkischer Beobachter*, 12.11.1938.

1136 Ihrig, *Atatürk in the Nazi Imagination*, 2014, S. 144.

als Erzählrahmen weitergeführt, innerhalb dessen außen- wie innenpolitische Ereignisse gedeutet werden konnten.
Somit ergibt sich eine große inhaltliche Übereinstimmung zwischen schulbuchinternen und schulbuchexternen Darstellungen. Zwar ist das Interesse der deutschen Öffentlichkeit an der Türkei geprägt von Hoch- und Tiefphasen, während die Darstellung in den Schulbüchern gleichmäßiger verläuft, doch hier wie dort dominiert vom Narrativ der „neuen Türkei". Aufgrund der medienspezifischen Besonderheiten ist die Verzögerung erklärlich, mit der die Nachkriegszeit in den Schulbüchern behandelt wird, doch die wesentlichen Narrativstränge – Bildung eines modernen Nationalstaates in seinen neuen Grenzen, Reformen im Innern – erscheinen auch hier. Auffällig an den Schulbuchdarstellungen ist das fast vollständige Fehlen einer Verortung Kemals im politischen Gefüge des türkischen Staates, später die Nichterwähnung seines Todes in den nach 1938 publizierten Schulbüchern, stattdessen ein Zusammenfügen der bereits seit den frühen zwanziger Jahren bestehenden positiven Charakterisierung Kemals mit der Konstruktion einer Führergestalt. Alle Entwicklungen folgen der durch das Narrativ der „neuen Türkei" vorgegebenen Bahnen, das die türkische Selbstbeschreibung[1137], das öffentliche Interesse in Deutschland und die Schulbuchdarstellungen prägte. Um dieses Narrativ und die zugehörigen neuen Kenntnisse wurde das Wissen über „die Türken" erweitert. Jedoch war dieser Zuwachs begrenzt, da Ereignisse nach 1935 nicht mehr aufgenommen wurden, obwohl die Schulbücher überarbeitet wurden. Folglich lässt sich auch für die Darstellungen über die Türkische Republik letztlich eine Stagnation feststellen. Damit lag zum Ende des Untersuchungszeitraums, obwohl die deutsch-türkische Verflechtungsgeschichte ausgesprochen wechselvoll war und sich beide Länder am Ende des Zweiten Weltkriegs im Kriegszustand miteinander befanden, ein gefestigtes Wissen über das Osmanische Reich und die Türkische Republik vor, das die Schulbuchinhalte nach 1945 wesentlich mitprägte und das Wiederaufgreifen von Erzählungen der Freundschaft mit ermöglichte.

1137 Vgl. Deniz, Ali Cem: *Yeni Türkiye – Die neue Türkei. Von Atatürk bis Erdoğan*. Wien: Promedia 2016.

6 Zwischen Zuwachs und Stagnation. Ergebnisse und Fazit

Der 11. September 1933 war ein Festtag an deutschen Schulen. Gemäß ministerieller Anordnung sollte über mehrere Schulstunden hinweg eine Gedächtnisfeier abgehalten werden.[1138] Gedacht werden sollte des 250sten Jahrestages des Sieges von Belagerten und Entsatzheer bei der zweiten osmanischen Belagerung Wiens 1683 – ein Ereignis, das bis in die Gegenwart ein fortschreitend kritischer bewertetes Element der österreichischen Erinnerungskultur ist.[1139] Folgt man dem französischen Historiker Mathieu Lepetit, so ist die zweite Belagerung ein „Deutscher Erinnerungsort"[1140], ein „Generationen überdauernde[r] Kristallisationspunkt kollektiver Erinnerung und Identität".[1141] Die Verortung im deutschen historischen Gedächtnis ist jedoch zu problematisieren, heißt es doch im Erlass etwa für den preußischen Regierungsbezirk Arnsberg: „Das Jahr 1683 ist mit Recht ein Jahr stolzester österreichischer und deutscher Erinnerung. Es muß deshalb auch die Erinnerung an das Jahre 1683 und damit an das Gedächtnis der Türkenkriege auch als gesamtdeutsche Erinnerung begangen werden."[1142] Beflissen wurden die Veranstaltungen in den Schulprogrammen, den jährlichen Berichten der Schulen an Behörden und Elternschaft, dokumentiert, etwa an der Realschule im kleinen hessischen Ort Laubach. Dort heißt es: „Türkenjahr (1683) – Gedenkfeier am 11. Sept. in der 4. u. 5. Stunde: Vortrag: St.R. Schweisgut; Lichtbilder, Lieder,

1138 „Frei" bekamen etwa die Schulkinder in Mecklenburg-Schwerin, vgl. Bekanntmachung vom 18. August 1933 über Gedenkfeier des Türkenjahres 1683. *Regierungsblatt für Mecklenburg-Schwerin* (1933), S. 251. In der Regel wurden die Verordnungen von den Bezirksregierungen erlassen, vgl. Schulgedächtnisfeiern des Jahres 1683 bzw. der Türkenkriege. *Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg* 43.17 (1933), S. 359–360. Damit einher ging auch der Hinweis darauf, dass die Feier am 12. durchzuführen sei, wenn der 11. September noch in die Ferien fallen sollte. Vgl. ebd., S. 118–120, hier 118.

1139 Vgl. Rauscher, Peter: Die Erinnerung an den Erbfeind. Die ‚Zweite Türkenbelagerung' Wiens 1683 im öffentlichen Bewusstsein Österreichs im 19. und 20. Jahrhundert. In: *Repräsentationen der islamischen Welt im Europa der Frühen Neuzeit*. Hrsg. von Haug-Moritz, Gabriele, Münster: Aschendorff 2010, S. 278–305.

1140 Lepetit, Mathieu: Die Türken vor Wien. In: *Deutsche Erinnerungsorte*. Hrsg. von François, Étienne; Schulze, Hagen, München: Beck 2001, S. 391–406. Kritisch dazu Thomsen, Martina: Prinz Eugen und Jan III. Sobieski. Der Ruhm des Siegers. Um den Vorrang im nationalen und europäischen Heldenpantheon. In: *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3. Parallelen*. Hrsg. von Hahn, Hans Hennig; Traba, Robert, Paderborn: Schöningh 2011, S. 182–202, hier 182.

1141 François, Étienne; Schulze, Hagen: Einleitung. In: *Deutsche Erinnerungsorte*, 2001, S. 9–26, hier 18.

1142 *Schulgedächtnisfeiern des Jahres 1683 bzw. der Türkenkriege*, 1933, S. 360.

Gedichte.“[1143] „Die Türken“ sollten als Feind in Erinnerung bleiben, dies war in den Schulen explizit zu kommunizieren und lehren. Keine acht Wochen nach den Gedenkfeiern bestimmte ein anderes Ereignis die deutsche Öffentlichkeit: die Feierlichkeiten zum zehnjährigen Bestehen der Türkischen Republik. Begangen mit führenden politischen Figuren der erst seit Beginn des Jahres amtierenden nationalsozialistischen Regierung und intensiv begleitet durch die Tagespresse und die Türkei-affinen Gesellschaftsgruppen, wurde der Festakt als Ausdruck der besonderen Verbundenheit zwischen der Türkei und Deutschland inszeniert. Innerhalb von nur wenigen Wochen konnte die deutsche Wahrnehmung der Türkei diese also vom Feind zum Freund werden lassen, ohne dass dieser Umschwung für die Zeitgenossen kommentierungswürdig war.

Die vorliegende Untersuchung rekonstruiert das Wissen über die Türken und die Türkei samt seiner Veränderungen und Wandlungen zwischen den Weltkriegen. Jene beiden Festlichkeiten standen nicht nur chronologisch im Mittelpunkt des Untersuchungszeitraums, sie weisen auch auf die Spannweite des Wissens hin, zu dem zeitlich entfernte wie nahe Ereignisse mit den daran geknüpften Erinnerungen zählten. Gleichzeitig war der Untersuchungszeitraum eine Phase großer Veränderung der politischen und gesellschaftlichen Systeme in Deutschland und der Türkei, und damit einher ging potenziell ein Wandel dessen, was wissbar und sagbar war.

Die Untersuchung fragte deshalb erstens danach, wie sich die zwischenstaatlichen Beziehungen in den Schulbüchern der Fächer Geschichte und Erdkunde niederschlugen. Eine zweite Frage betraf den Vergleich des Schulbuchwissens über die Türkei mit angrenzenden Wissensbereichen. Drittens ging es um Stagnation und Wandel jenes Wissens: Reproduzierten die Schulbücher ältere Stereotype vom rückschrittlichen Land an der Peripherie Europas oder trugen sie dazu bei, die Türkei als Modernisierungs- und Säkularisierungsvorbild zu sehen?

Für die Beantwortung dieser Leitfragen war davon auszugehen, dass Diskurse und in ihnen akkumulierte Wissensbestände in großer formaler Variation und inhaltlicher Diversität bestehen, gerade Schulbücher jedoch einen besonders aussagekräftigen Zugriff auf den Wissensbestand einer Gesellschaft ermöglichen. Sie sind Ort eines spezifischen Wissens, das von anderen Wissensformen abgrenzbar und medienspezifisch eingerahmt ist.

Schulbuchwissen wird verstanden als wesentlich durch Narrative strukturiert. Deren Grundlage bildet die Bezeichnungs- und Zuschreibungspraxis. Zum Beispiel werden „die Türken“ im Untersuchungszeitraum als zur „mongolischen Rasse“ gehörig und mit einem und kriegerisch nomadischen Lebensstil verbunden. Dieses Muster ist zurückzuführen auf Versuche seit dem 18. Jahrhundert, Menschen

1143 Realschule Laubach: *Jahresbericht der Realschule Laubach für das Schuljahr 1933/34*. Laubach: Realschule Laubach 1934, S.6.

anthropologisch und scheinbar objektiv-naturwissenschaftlich zu kategorisieren, und wird von den Schulbuchautoren als wenig erklärungsbedürftig befunden. Sätze wie „die Türken sind Mongolen“ leiten entsprechende Abschnitte der Bevölkerungsbeschreibung ein und dienen als Erklärungsmuster für historische Entwicklungen. Ebenso fraglos wird „der Türke“ als Muslim beschrieben und charakterisiert. Solche Erzählmuster sinken auf die eine oder andere Weise ins kollektive Unbewusste hinab, oder mit Jürgen Link, sie werden Bestandteil der Kollektivsymbolik einer Gesellschaft, die sich unter Umständen verwundert fragt, woher ihre stereotypen Überzeugungen stammen. Zu zeigen war, dass Schulbücher hieran ihren festen Anteil haben.
Über die grundlegenden Zuschreibungen hinausgehende Beschreibungen der Bevölkerung finden sich nahezu nur in den Geografieschulbüchern. Die dortigen Darstellungen bestehen, obwohl mit Bezug auf die Entwicklung in der Türkischen Republik verfasst, aus althergebrachten Beschreibungen, die von „tapferen Soldaten“, aber „trägen Menschen“ erzählen, denen vor allem das notwendige Verständnis für wirtschaftliches Handeln fehle. Die Schulbücher reproduzierten somit Vorstellungen der Rückständigkeit orientalischer Zivilisationen. Dieser Prozess bildete kein Schulbuchspezifikum, vielmehr zeigte sich generell eine tiefe Verwurzelung solcher Vorstellungen in der deutschen Gesellschaft.
Nach Aufnahme der Umgestaltungsprozesse in der Türkischen Republik in die Türkeidiskurse der 1920er Jahre richtete sich die Praxis der Attribution einzelner historischer Persönlichkeiten, von der durchweg positiven Beschreibung Süleymans I. bis zur monotonen Charakterisierung Abdülhamids II. als Despoten, auf Mustafa Kemal. Wissen über dessen Position und die Türkische Republik nahm im Zuge der Ausbildung des Narrativs der „neuen Türkei“ rasch konkrete Formen an und hielt vergleichsweise bald auch Einzug ins Schulbuch. Gleichzeitig blieb das Schulbuchwissen über das Osmanische Reich und dessen Verflechtungen mit der Geschichte Deutschlands, der zentrale Lehr- und Lerngegenstand der zeitgenössischen Curricula, über den gesamten Untersuchungszeitraum mehr oder weniger unverändert. Es konstituierte sich maßgeblich anhand von vier Narrativen, die zum Teil schon im Kaiserreich wirksam waren: das Osmanische Reich ist im Niedergang; die Türkei gehört (nicht) zu Europa; das deutsche Engagement in der Türkei ist hilfreich und uneigennützig; die „neue Türkei“ wird (k)ein Nationalstaat nach europäischem Vorbild.
Die drei erstgenannten Narrative und das von ihnen gerahmte Wissen zeigen eine Entwicklung bestehend aus Ausgangsphase, Wissenszuwachs und Stagnation. Die drei Phasen entsprechen der Zeit vom Ende des Weltkrieges bis zur ersten Lehrplanreform 1924 (Ausgangsphase), der folgenden politischen Stabilisierung der Weimarer Republik und gesteigerten Produktivität der Schulbuchverlage und -autoren (teilweiser Wissenszuwachs), schließlich ab etwa 1930 den letzten Weimarer Jahren und der nationalsozialistischen Herrschaft (Stagnation). Die

Ausgangsphase ist gekennzeichnet durch die Neuauflage von Schulbüchern der Kaiserzeit. Zwar mussten für die staatliche Zulassung Umarbeitungen erfolgen, doch betrafen diese die Abschnitte mit Türkeibezug nur marginal. Ausführlichere Veränderungen und insbesondere Neugestaltungen von Schulbüchern fanden erst nach Inkrafttreten der Lehrplanreform von 1924 statt. Osmanisches Reich und – nach und nach – auch die Türkische Republik konnten von den Schulbuchautoren ausführlicher behandelt werden, gleichzeitig fand jedoch auch eine Reduktion entsprechender Abschnitte in den Schulbüchern statt. Ab den 1930er-Jahren und besonders nach Herrschaftsantritt der Nationalsozialisten 1933 war der Schulbuchmarkt geprägt von einer zunehmenden Konzentration auf die Nachkriegsgeschichte Deutschlands. Zudem führte das Fehlen neuer Lehrpläne bis 1938 für Autoren und Verlage zu einer Periode des Abwartens. In dieser entstanden, analog zur unmittelbaren Nachkriegszeit, vor allem umgearbeitete Auflagen bereits bestehender Schulbuchreihen. Die auf den NS-Lehrplänen von 1938 basierenden Schulbücher manifestierten endgültig die Fokussierung auf Deutschland, die deutsche Gesellschaft und die nationalsozialistische Herrschaft. Die Abschnitte mit Bezug zum Osmanischen Reich wurden in der Regel umgearbeitet und gekürzt, die zur Türkischen Republik zwar erweitert, doch weder flächendeckend noch in bemerkenswertem Umfang.

Die Dreiphasigkeit der Narrative und des Schulbuchwissens steht zum Teil im Zusammenhang mit den sich wandelnden Bedingungen der Schulbuchproduktion. Schon der geringe Einfluss, den die Lehrplanreform von 1938 auf die Abschnitte mit Türkeibezug inhaltlich hatte, deutet an, dass die wesentlichen Gründe für Wissenszuwachs und Stagnation in den Narrativen selbst zu finden sein müssen.

Das zuerst untersuchte Narrativ des Niedergangs war bereits in der Kaiserzeit ein fester Bestandteil für die Darstellung der osmanischen Geschichte in deutschen Schulbüchern.[1144] Es setzt inhaltlich mit der ersten Belagerung Wiens 1529 an und bildet die Rahmung der Erzählungen bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Artikuliert wird der Niedergang mit den Begriffen vom „kranken Mannes am Bosporus" und dem der „Orientalischen Frage". Diese bilden feststehende Beschreibungselemente in den Schulbüchern und werden weder historisiert noch differenziert erklärt. Das Narrativ rekonstruiert somit eine Geschichte des beständigen, unausweichlichen Niedergangs eines Staates, dessen Herrscher als „schwach" (oder despotisch, nach europäischen Maßstäben also eigentlich auch schwach) und „kränklich" dargestellt werden und über dessen Existenz externe Akteure entscheiden konnten. Damit einher geht das nahezu vollkommene Fehlen von Darstellungen über die osmanischen Reformen des 19. Jahrhunderts, sie passten nicht ins Bild. Der Mangel an modernen staatlichen Strukturen und die imperialistischen Interessen der Großmächte, wobei das Deutsche Reich expli-

1144 Vgl. Hellmanzik, Vom ‚Türkenjoch' zu ‚Deutschlands Freundschaft für die Türkei', 2023.

zit ausgenommen wird, bilden die beiden hauptsächlichen Erklärungsmuster für den Niedergang in den Schulbüchern. Während dieser über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg praktisch gleichbleibend dargestellt wird, wandeln sich die beiden Erklärungsmuster nach 1923 zu eigenständigen Narrativsträngen, die ausdifferenziert werden und so einen Wissenszuwachs herbeiführen. Dabei werden zum einen die imperialistischen Großmachtsinteressen detaillierter ausgeführt, zum anderen wird der Darstellung der jungtürkischen Bewegung mehr Raum gegeben und damit die Unvermeidlichkeit des osmanischen Niedergangs relativiert. Trotzdem blieb die Metapher vom „kranken Mann" bestehen. Die Etablierung der Türkischen Republik wurde als Ergebnis des Niedergangs gedeutet: Es musste ja so kommen. wenn dann die Reduktion des Umfangs von Inhalten mit Türkeibezug besonders Textstellen betraf, die detaillierte Ausführungen im Rahmen des Niedergangsnarrativs beinhalteten, so zeigt dies, dass das Niedergangsnarrativ – obwohl längst vor Beginn des Untersuchungszeitraums etabliert – auch in dessen Verlauf die grundlegende Erzählung über das Osmanische Reich in deutschen Schulbüchern blieb. Mit anderen Worten, ob mehr oder weniger Detailwissen, fortwirkt vor allem das Stereotyp.

Mit der letzten Phase des Niedergangs verbanden die Schulbuchautoren das deutsche Engagement im Osmanischen Reich ab der Jahrhundertwende. Es steht nicht in einer Reihe mit den Interessen der anderen Großmächte, die expansionistisch sind; vielmehr wird deutsches Handeln als Ausdruck eines hilfreichen, uneigennützigen, jedenfalls nicht-expansionistischen Imperialismus erzählt. Der Vorgang erfolgt in den ersten Jahren nach Kriegsende noch in Formulierungen der Vorkriegszeit, manche Autoren präsentieren sogar weiterhin die illusorisch gewordenen Zukunftsvorstellungen einer engen deutsch-türkischen Wirtschaftszusammenarbeit, obwohl offizielle Verbindungen zwischen den beiden Reichen von den siegreichen Ententemächten untersagt worden waren. In den nach 1923 erschienenen Schulbüchern fand eine zunehmende Historisierung und Ausdifferenzierung statt, die jedoch keine neuen Narrative hervorbrachte, sondern vor allem Details der Beschreibungen; betont wurden der Bau der Bagdadbahn und die kulturpolitischen Bemühungen Deutschlands um das Osmanische Reich – Stränge einer Erzählung, in der das Handeln des Deutschen Kaiserreichs auf das Wohlergehen des osmanischen Staates ausgerichtet war. Deutsche handeln in den Schulbüchern als Ratgeber und Unterstützer, nicht als Imperialisten oder Kolonialherren. Das deutsch-osmanische Bündnis wird als Ausdruck einer zukunftsträchtigen, freundschaftlichen zwischenstaatlichen Beziehung dargestellt. Die Schulbücher trugen damit nicht wenig zur Etablierung der Erzählung von der andauernden Freundschaft bei, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg bei deutschen Mandatsträgern prominent wiederfindet. Die Etablierung der Türkischen Republik hatte hingegen keinen merklichen Einfluss auf das Narrativ vom positiven deutschen Engagement. Stattdessen werden Stränge des Niedergangs-

narrativs, einmal in den Schulbüchern enthalten, bis zum Ende des Untersuchungszeitraums unverändert reproduziert.

Eine ähnliche Entwicklung durchlief das Narrativ, in dem die Türkei ein Konstruktionselement Europas bildet, je nach betrachtetem Zeitabschnitt mal als Antagonist, mal als zukünftiger Teil. Dieses Narrativ ist mit der Vorstellung der geografischen Grenzen Europas und des Bosporus als Scheidelinie nach Asien verknüpft. Die in einen europäischen und einen asiatischen Teil unterschiedene Türkei tritt in den Schulbuchtexten sowohl als Bedrohung Europas von außen als auch von innen, als Bedrohung der christlichen Gemeinschaft, in Erscheinung. Besonders in den kurz nach Kriegsende publizierten Schulbüchern wird der Gegensatz zwischen „Europa“ und den „Türken“ bzw. dem Islam hervorgehoben. Der geografisch weitaus umfangreichere asiatische Teil ist kaum Gegenstand, die beschriebenen Ereignisse und damit verknüpften Zuschreibungen betreffen fast ausschließlich den europäischen Teil. Die Entwicklung der Türkischen Republik unter Atatürk wird als Prozess der Europäisierung gedeutet; damit war „Europa“ nicht mehr nur geografisch bestimmt, sondern durch spezifische Gesellschaftsstrukturen gekennzeichnet, die auch von geografisch außerhalb liegenden Staaten erreicht werden konnten. Um 1930 reicht das Spektrum der Interpretationen noch von „Europäisierung“ bis „Enteuropäisierung“, danach schrumpfen die Darstellungen beträchtlich, und ab den dreißiger Jahren stagniert die Entwicklung des Schulbuchwissens. Festzuhalten ist, dass die Frage der Zugehörigkeit der Türkei zu Europa zwar nicht erst im Untersuchungszeitraum entsteht, aber die Schulbücher trugen stets mit dazu bei, dieses Narrativ am Leben zu erhalten. Sie leisteten somit indirekt auch nicht wenig für die spätere Debatte um den Beitritt der Türkei zur Europäischen Union.

Das Narrativ der „neuen Türkei“ entsteht zwar bereits in der Vorkriegszeit, bezieht sich im Untersuchungszeitraum aber allein auf die neue Türkische Republik. Insofern sind alle Darstellungen neues Wissen, allerdings beschränkt sich dessen Zuwachs im Wesentlichen auf zwischen 1925 und 1933 publizierte Schulbücher; inhaltlich stagniert es danach ebenfalls. Worin sich das Narrativ aber unterscheidet, sind die Veränderungen der Darstellungsweise: Sie wurde zunehmend durch Begriffe und Beschreibungen geprägt, die auch für das nationalsozialistische Deutschland verwendet wurden. Die Beschreibungen der „neuen Türkei“ konzentrierten sich auf drei Elemente: Nationalismus, Reformen und Republikanismus, wobei dieser in den ab 1938 erschienenen Schulbüchern durch die Heraushebung der Machtfülle Mustafa Kemals ersetzt wurde. Kein Schulbuch spricht den Tod Kemals im Jahr 1938 an. Das Fehlen dieses für die Türkei zentralen Ereignisses war wohl darin begründet, dass die Sterblichkeit eines Führers während des Zweiten Weltkriegs aus NS-Sicht kein opportunes Thema war. Über Atatürks Nachfolger und die weitere Entwicklung der Türkischen Republik erfährt man nichts.

Die Entwicklung des Schulbuchwissens von der Ausgangsphase über die Periode seines Wachstums bis hin schließlich zu seiner Stagnation spiegelt weder die schulbuchexternen Diskurse noch die wechselhaften zwischenstaatlichen Beziehungen wider. Besonders die deutsch-türkischen außenpolitischen Beziehungen werden kaum aufgegriffen, nicht deren Unterbrechung nach dem Weltkrieg oder deren Wiederaufnahme nach 1924, nicht die Bedeutung Deutschlands für den türkischen Außenhandel noch die wechselhafte politische Haltung der Türkei gegenüber Deutschland im Zweiten Weltkrieg finden sich in den Schulbüchern. Auch haben die genannten Ereignisse keinen erkennbaren Einfluss darauf, über welche Themen mit Türkeibezug die Autoren schreiben. Veränderungen der Narrative, etwa die Befassung mit dem Werden der Türkei zu einer modernen Nation und der Interpretation als „Europäisierung“ finden sich zunächst außerhalb der Schulbücher. Der in ihnen festgestellte Wissenszuwachs ist Ergebnis der Transformation und Integration in Schulbuchwissen, der mit Verzögerung geschieht, weil die neuen Inhalte komprimiert und didaktisch strukturiert werden müssen, um den Anforderungen des institutionellen Kontextes zu genügen. Unter nationalsozialistischer Herrschaft kommt er, von der Herausstellung Mustafa Kemals abgesehen, zum Erliegen.
Die Schulbücher des Untersuchungszeitraums trugen mit der Verfestigung bestimmter Narrative ihr Teil dazu bei, dass bestimmte Stereotype und Zuschreibungen prägend für die deutschen Türkeivorstellungen auch nach 1945 wurden. Dabei handelt es sich um die traditionellen Stereotype wie der „kranke Mann am Bosporus“ oder die Erzählung vom Reich im Niedergang. Daneben steht die Interpretation deutschen semi-kolonialen Gebarens gegenüber der Türkei als friedlicher Imperialismus und hilfreiches Engagement, die in die immer wieder betonte „besondere Freundschaft“ zwischen den beiden Staaten mündet.
Wie prägend die Mischung aus bereits in der Kaiserzeit bekannten Narrativen und Neuentstehungen im Untersuchungszeitraum war, zeigt der Ausblick auf die nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland erschienenen Schulbücher. In einem von 1950 heißt es:

> „Kleinasien ist das Kernland der neuen Türkei, die außerdem das westliche Armenien und auf europäischem Boden das Gebiet um Konstantinopel (Istanbul) umfaßt. Der türkische Staat versucht in jüngster Zeit immer mehr, mit den alten mohammedanischen Sitten zu brechen und sich der modernen europäischen Lebensweise anzupassen. Die Frau hat den Schleier abgelegt; sie ist in das öffentliche Leben eingetreten und hat das Wahlrecht erhalten. In den Schulen wird europäisches Wissen gelehrt.“[1145]

Ähnlich informiert der *Tellus-Bogen für Erdkunde* über die „drei Gesichter“ der Türkei: zuerst die „vielen Namen und Ruinen aus der mehrtausendjährigen Ge-

1145 Ernst, Maria, et al.: *Afrika, Asien, Australien*. Paderborn: Schöningh 1950, S. 79.

schichte des Landes"; dann das „Bild der alten Türkei […] auf dem flachen Lande in den abgelegenen Dörfern", wo „noch immer von den Minaretts der Moscheen der Muezzin seinen Gebetsruf ruft" und „das alte türkische Kunstgewerbe, vor allem die Teppichknüpferei blüht"[1146]. Das dritte, das neue Gesicht der Türkei könne „kein Besucher des Landes übersehen", da überall „die Fortschritte, die in den letzten 30 Jahren gemacht worden sind"[1147], zu erkennen seien. Allerdings müsse auch in der neuen Türkei „noch viel getan werden, damit auch der einfache Bauer versteht, wirtschaftlicher zu arbeiten"[1148].
Noch in Geschichtsschulbüchern der 1960er-Jahre werden die vor 1945 geformten Narrative reproduziert:

> „Unter der Führung *Mustafa Kemal Paschas* erhob sich Anatolien, das alte Kernland der Türkei, erfolgreich gegen das Diktat von Sèvres, das den Türken selbst Kleinasien und das Gebiet um Konstantinopel nicht ungeschmälert gelassen hatte. […] Kemal organisierte den national-türkischen Widerstand, kämpfte 1922 siegreich gegen die Griechen. […] Zwar blieb das türkische Großreich zerstört, aber der türkische Nationalstaat wurde gefestigt. Da er nur Türken umfassen sollte, tauschten Griechenland und die Türkei ihre Minderheiten aus, das erste Beispiel in unserer Zeit für eine Umsiedlung ganzer Volksteile. Im Innern vollzog Kemal Pascha ‚Atatürk' (Vater der Türken) eine Umwandlung von revolutionärer Gründlichkeit: das Sultanat und das mit ihm verbundene Kalifat, die Stellung als geistliches Oberhaupt aller Mohammedaner, wurden beseitigt. Im Oktober 1923 wurde die Türkei Republik mit der Hauptstadt Ankara. Ihr erster Präsident war Kemal Pascha, praktisch blieb er bis zum Lebensende (1938) Diktator des Einparteienstaates. Das türkische Leben wurde *europäisiert* und radikal verweltlicht: Staat und Kirche getrennt, Fez, Schleier und Harem verboten, lateinisches Alphabet und gregorianischer Kalender eingeführt, eine eigene Industrie aufgebaut."[1149]

Nicht weniger deutlich tritt die ständige Reproduktion dominanter Narrative in der Darstellung der osmanischen Geschichte hervor. Im letzten Band der *Grundzüge der Geschichte* erzählt der Autor unter dem Titel „Türkengefahr" von der zweiten Belagerung Wiens und schließt: „Alle deutschen Stämme hatten an der Befreiung mitgewirkt. Man war sich bewußt, daß Deutschland mit der Besiegung der Türken vor Wien ganz Europa vor dem Ansturm aus dem Osten gerettet hatte."[1150] Wie hier verschwindet die Bezeichnung „osmanisch" nahezu vollständig aus den Texten, sodass „Türken" und „die Türkei" vom Osmanischen Reich bis zur Türkischen Republik sich irgendwie immer gleich bleiben.

1146 Engels, Heinrich: *Vorderasien*. Essen: Tellus 1961, S. 4 f.
1147 Ebd., S. 5.
1148 Ebd.
1149 Bonwetsch, Gerhard, et al.: *Von 1850 bis zur Gegenwart*. Stuttgart: Klett 1963, S. 132. Herv. im Original.
1150 Deißler, Hans Herbert: *Vom Wiener Kongreß bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkrieges*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1950, S. 25.

Erwähnt wird im Nachkriegsdeutschland weiterhin die „besondere Freundschaft“[1151] speziell in der wirtschaftlichen Zusammenarbeit: „Ein besonders günstiges Betätigungsfeld erhoffte sich die deutsche Wirtschaft in der Türkei und in Mesopotamien. Deutsche Beamte und Offiziere berieten die türkische Regierung.“[1152] Desgleichen reproduzieren die Schulbücher die bekannten Erzählungen, wahlweise von der „Fremdherrschaft“[1153] des Osmanischen Reichs in Europa oder seiner Rückständigkeit, während die Darstellungen über die Gründung der Türkischen Republik das Narrativ der „neuen Türkei“ bemühen. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Abschluss des Anwerbeabkommens fehlt, womit die Tendenz fortgesetzt wurde, zeitgenössische Entwicklungen in der Türkei über weite Strecken kaum ins Schulbuchwissen aufzunehmen. Die von Johannes Jansen gefundene Textstelle über die „Tapferkeit der türkischen Truppen“[1154] ist weder ein Zufall noch eine Reaktion auf den 1952 erfolgten Beitritt der Türkei zur NATO, wie Michele Barricelli vermutet[1155]. Hier werden vielmehr Zuschreibungen aufgegriffen, die bereits während der Kaiserzeit bestanden hatten und im Untersuchungszeitraum verfestigt wurden.
Erst mit dem Anwerbeabkommen von 1961 und den „Gastarbeitern“ kam eine neue Variable in die Türkeidiskurse. Bezüglich der Schulbücher kam die Frage auf, was über die Immigrierten als gesellschaftlich sanktioniertes Wissen gelten sollte. Wie Höhne et al. mit ihrer Schulbuchanalyse zeigen konnten, war im untersuchten Material der 1980er-Jahre zunächst ein Diskurs über Migration nachzuzeichnen, der sich dann zu einem Diskurs über Ausländer entwickelte.[1156] Türken erschienen stereotyp als Ausländer, denen „Fremdheit“ und „Andersartigkeit“ attestiert wurden. Eine ähnliche Entwicklung stellten Jung et al. für den mediopolitischen Diskurs fest: „Ausländerfamilien – wobei man oft unausgesprochen besonders türkische Zuwanderer meinte – wurden häufig auch als finanzielle und soziale ‚Belastung‘ der einheimischen Bevölkerung diskutiert, bis hin zur Forderung nach ‚Zuzugssperren‘ für Gebiete mit hohem Ausländeranteil.“[1157] Den türkischen Immigrant*innen wurde ein spezifischer sozialer und kultureller Habitus

---

1151 Deißler, Hans Herbert, et al.: *Von 1789 bis 1890*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1952, S. 111.

1152 Habisreutinger, Josef, et al.: *Geschichte der neuesten Zeit 1890 – 1950; mit 8 Kartenskizzen*. Bamberg: Buchner 1961, S. 111.

1153 Ebd., S. 13.

1154 Jansen, Johannes: *Wie Geschichtsschulbücher erzählen. Narratologische, transtextuelle und didaktische Perspektiven*. Köln: Böhlau 2022, S. 214.

1155 Vgl. Barricelli, Michele: Rezension zu: Jansen, Johannes: *Wie Geschichtsschulbücher erzählen. Narratologische, transtextuelle und didaktische Perspektiven*, Köln 2022. In: H-Soz-Kult, 16.09.2022. < hsozkult.de/publicationreview/id/reb–116931>

1156 Vgl. Höhne, Thomas, et al.: *Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2005, S. 107–524.

1157 Jung, Matthias, et al.: *Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse. Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000, S. 22.

zugesprochen, wobei wiederum auf traditionelle, stereotype Zuschreibungen rekurriert wurde, die im Schulbuchwissen lange vor 1945 verfestigt worden waren, etwa auf das Bedrohungsnarrativ, nur dass jetzt statt von der „Türkengefahr“ von einem „Türkenansturm“ [1158] die Rede war.
Der kurze Ausblick auf den Zeitraum nach 1945 kann nur anreißen, dass auch in der deutschen Nachkriegsgesellschaft die bestimmenden Narrative aus überkommenem Schulbuchwissen stammen; sie sind gesellschaftlich sanktioniertes Wissen, das reaktiviert und immer wieder reproduziert, aber nicht überprüft und aktualisiert oder gar selbstkritisch beleuchtet wird. Darüber, wie sich die Diskurse über Ausländer*innen in Schulbüchern heute darstellen, ist weitere Forschung notwendig. Wie auch die aus der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse über die Historizität des Sprechens und des Wissens über „die Türken“ und „die Türkei“ kann sie einen Beitrag dazu leisten, etwa die eingangs erwähnte Debatte über staatliche türkische Schulen in Deutschland historisch fundierter fortzusetzen. Denn wie bereits ein Schulbuch von 1926 kommentierte: „Das Streben, Deutschland und die Türkei einander näher zu bringen, ist alt.“[1159]

1158 Ebd., S. 134.
1159 Wagner, Paul: *Erde und Menschheit,* 1926, S. 120.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis[1160]

1160 Die Abbildungen 3, 6, 8, 10-13, 15 sowie beide Tabellen sind eigene Darstellungen.

Abkürzungsverzeichnis

AA	Auswärtiges Amt
APA	Außenpolitisches Amt der NSDAP
BdAK	Bund der Asienkämpfer
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
DAZ	Deutsche Allgemeine Zeitung
d. h.	das heißt
d. i.	das ist
DNVP	Deutschnationale Volkspartei
DTV	Deutsch-Türkische Vereinigung
et al.	et alii, et aliae (und andere)
GEI	Leibniz-Institut für Bildungsmedien|Georg-Eckert-Institut
HDA	Historische Diskursanalyse
Herv.	Hervorhebung
ITBC	INT|TEXTBOOKCAT
NS	Nationalsozialismus/nationalsozialistisch
NSDAP	Nationalsozialistischen Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
PPK	Parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutze des nationalsozialistischen Schrifttums
REM	Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
RMVP	Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda
S.	Seite/Seiten
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
TDA	Thematische Diskursanalyse
WDA	Wissenssoziologische Diskursanalyse
z. B.	zum Beispiel

Quellen- und Literaturverzeichnis

Schulbücher

Die Schulbücher sind nach Autor*innen sortiert. Wenn mehrere Auflagen eines Werkes herangezogen wurden, dann ist dies durch den Auflagenbereich kenntlich gemacht, etwa 1.–7. Auflage. In aller Regel wurden nicht sämtliche Ausgaben genutzt, sondern die erste und die letzte angegebene Auflage sowie eine Auswahl – abhängig von der Gesamtauflage – dazwischen, d. h. nicht alle hier aufgelisteten Werke sind direkt zitiert. Etwa ein Drittel der im Folgenden aufgeführten Schulbücher wurde zwar auch für die quantitative Analyse verwendet, gab jedoch inhaltlich keinen weiteren Aufschluss.

Aa, Karl von der: Grundriß der Wirtschaftsgeographie (mit Berücksichtigung der Bürgerkunde); für Handels- und kaufmännische Fortbildungsschulen, 1.–9. Auflage, Leipzig; Berlin: Teubner 1913–1929.

Aa, Karl von der: Volk – Raum – Wirtschaft. Lehrbuch der Wirtschaftserdkunde, 10.–16. Auflage, Leipzig; Berlin: Teubner 1935–1940.

Albert, Wilhelm: Auslanddeutschtum ein Hilfsbuch für Unterrichtsanstalten aller Art, 1. Auflage, Nürnberg: Korn 1934.

Andrä, Jakob Carl; Seehaußen, Richard: Das Mittelalter, 3.–18. Auflage, Leipzig: Voigtländer 1905–1923.

Andrä, Jakob Carl; Seehaußen, Richard: Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, 10.–18. Auflage, Leipzig: Voigtländer 1910–1925.

Arndt, Johannes; Grosch, Friedrich; Pfalz, Richard; Reinhard, Walter; Rohns, Else; Röllig, Gerhard; Muhle, Wilhelm; Krause, Kurt: Das Deutsche Reich und seine weltwirtschaftliche Betätigung, 7.–13. Auflage, Leipzig: Hirt 1926–1935.

Arndt, Johannes; Lütgens, Rudolf; Muhle, Wilhelm; Petersen, Johannes: Hirt‘s Erdkunde in Stichworten, 1.–2.(n.) Auflage, Breslau: Hirt 1940–1953.

Arndt, Johannes; Lütgens, Rudolf; Muhle, Wilhelm; Petersen, Johannes: Asien, Australien, die Polargebiete, die Ozeane, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1940–1941.

Atlas von Europa mit den neuen deutschen Grenzen, einer Karte der deutschen Kolonien, des Mittelmeergebietes und einer Weltkarte, 1. Auflage, Bremen: Schünemann 1940.

Atzler, Alois: Deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Dreißigjährigen Krieges für Lehrer- und Lehrerinnenseminare, 1.–13. Auflage, Habelschwerdt, Paderborn: Franke, Schöningh 1908–1919.

Baade, Friedrich; Borchers, Emil; Gieseler, Albert; Kahnmeyer, Ludwig; Schulze, Hermann: Erdkunde in anschaulich-ausführlicher Bearbeitung, 12.–311.(n.) Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1893–1937.

Baade, Friedrich; Borchers, Emil; Gieseler, Albert; Niemann, Gustav; Wurthe, Wilhelm; Kahnmeyer, Ludwig; Schulze, Hermann: Der erdkundliche Unterricht, 6.–14. Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1903–1920.

Baldamus, Alfred; Schwabe, Ernst; Koch, Julius: F. W. Putzgers historischer Schul-Atlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte in 290 Haupt- und Nebenkarten, 1.–44. Auflage, Bielefeld; Leipzig: Velhagen & Klasing 1877–1929.

Bär, Adolf; Heinze, Otto; Ehringhaus, Friedrich: Die auswärtige Politik Deutschlands 1890–1919, 1. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1923.

Bär, Adolf; Heinze, Otto; Ehringhaus, Friedrich: Das Zeitalter Friedrich des Großen; der Zusammenbruch Deutschlands und die Erhebung Preußens (1740–1815), 1. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1924.

Bär, Adolf; Heinze, Otto; Ehringhaus, Friedrich: Der Kampf um das europäische Gleichgewicht und die Ohnmacht des Reiches, 2. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1929.

Bär, Adolf; Heinze, Otto; Ehringhaus, Friedrich: Der Übergang zur Neuzeit, 2. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1931.

Bär, Adolf; Heinze, Otto; Ehringhaus, Friedrich; Körber, Kurt: Der Kampf um Freiheit und Einheit und das Werk Bismarcks (1815–1890), 1. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1925.

Barmm, R.; Groebe, Paul; Müller, Reinhard; Winter, Hans; Liebers, Adolf: Westermanns Atlas der Weltgeschichte, 13. Auflage, Braunschweig: Westermann 1923.

Bartling, Konrad: Handels- und Verkehrsgeographie zum Gebrauch in Handels- und Beamtenschulen und verwandten Lehranstalten, 2.–16. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1914–1931.

Becker, Hans; Wohltmann, Joh.; Trockels, Wilhelm; Erdmann, Jakob; Volpers, Richard: Die neueste Zeit (1789–1926), 4. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1927.

Becker, Hans; Wohltmann, Joh.; Trockels, Wilhelm; Erdmann, Jakob; Volpers, Richard: Weltgeschichte vom ersten Auftreten der Germanen bis zur Reformation, 6. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1927.

Bisinger, Josef; Hüttermann, Wilhelm; Körholz, Franz; Mertens, Martin: Vom Westfälischen Frieden (1648) bis zum Westfälischen Kongress (1815), 19./20. Auflage, Freiburg: Herder 1926.

Bitterling, Richard; Fischer, Heinrich: Die staatlichen Veränderungen in Europa seit dem Weltkriege, 1. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1919.

Bitterling, Richard; Otto, Theodor: Erste Umschau auf der Erde mit 77 Abbildungen, 1.–11. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1923–1936.

Bitterling, Richard; Otto, Theodor: Ausgewählte Abschnitte der Allgemeinen Erdkunde Anhang: Anregungen und Material für den Arbeitsunterricht; mit 100 Abbildungen im Text und 13 Tafelbildern, 1.–8. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1925–1936.

Bitterling, Richard; Otto, Theodor: Die wirtschaftlichen Verhältnisse der Erde, Ausgewählte Staaten: Anhang: Literatur und Tabellen als Material für den Arbeitsunterricht; mit 97 Abbildungen im Text, 17 Tafelbildern, 1.–4. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1928–1932.

Bitterling, Richard; Otto, Theodor; Fischer, Heinrich; Geistbeck, Michael: Die außereuropäischen Erdteile, Die Ozeane. Anhang: Mathematische Erdkunde; mit 98 Abbildungen, 1.–31. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1923–1936.

Boelitz, Otto; Reimann, Arnold; Cauer, Friedrich; Ferber, Johannes; Gerstenberg, Kurt; Lenz, Max; Oncken, Hermann; Richter, Julius; Rieß, Ludwig; Schäfer, Dietrich; Wilcken, Ulrich: Das Grenz- und Auslanddeutschtum seine Geschichte und seine Bedeutung, 1.–2. Auflage, München: Oldenbourg 1926–1930.

Bonwetsch, Gerhard: Grundriß der Geschichte für die Oberstufe. Geschichte des Mittelalters, 1.–11. Auflage, Leipzig: Teubner 1926–1933.

Bonwetsch, Gerhard; Kania, Hans: Geschichte der Neuzeit. Grundriß der Geschichte für die Oberstufe, 1.–4. Auflage, Leipzig: Teubner 1924–1930.

Bonwetsch, Gerhard; Dittrich, Jochen; Dittrich-Gallmeister, Edeltrud: Von 1850 bis zur Gegenwart, 1.–3. Auflage, Stuttgart: Klett 1958–1963.

Bonwetsch, Gerhard; Kania, Hans; Neustadt, Ernst; Röhm, Georg; Schnabel, Franz: Geschichte des Mittelalters, 1.–11. Auflage, Leipzig: Teubner 1926–1933.

Bonwetsch, Gerhard; Kania, Hans; Neustadt, Ernst; Röhm, Georg; Schnabel, Franz: Von 1250 bis 1815, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1935.

Braun, Franz; Hillen Ziegfeld, Arnold. Die Neuzeit, 1. Auflage, Dresden: Ehlermann 1929.

Breiherr, Max: Die neueste Zeit von 1789 bis zur Gegenwart, 2. Auflage, München: Oldenbourg 1935.

Breiherr, Max; Langemeier, Theodor; List, Stephan; Schneider, P.; Welz, Eduard von: Deutsche Ehr‘ und Wehr, 2.–3. Auflage, München: Oldenbourg 1925–1928.

Breiherr, Max; Hofmann, Bertha Maria; List, Stephan; Welz, Eduard von: Volk unter Völkern, 1. Auflage, München: Oldenbourg 1925.

Brettschneider, Harry: Vom Beginne christlicher Kultur bis zum Westfälischen Frieden, 1.–11. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1893–1919.
Brettschneider, Harry: Deutsche und preußische Geschichte von Friedrich dem Großen bis zur Gegenwart (Lehraufgabe der Untersekunda), 1.–14. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1899–1919.
Brettschneider, Harry: Geschichte des Altertums (Lehraufgabe der Quarta), 1.–17.(n.) Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1899–1923.
Brettschneider, Harry: Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart, 1.–10.(3.n.) Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1905–1932.
Brettschneider, Harry: Vaterländische Geschichte (Lehraufgabe der Quinta), 1.–2. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1916–1919.
Brettschneider, Harry: Geschichte des sog. Mittelalters (Oberstufe), 1. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1923.
Brettschneider, Harry: Deutsche und europäische Geschichte bis zum Westfälischen Frieden (Mittelstufe), 1.–2. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1923–1926.
Brüggemann, Josef; Leonard, Friedrich; Schulze, Rudolf; Stein, Heinrich Konrad: Die Neuzeit (von 1648 bis zur Gegenwart), 26. Auflage, Paderborn: Schöningh 1931.
Bursch, Hans: Der Weltkrieg gegen das deutsche Volk aus Darstellungen und Quellen, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1935.
Busch, Ernst: Von der Französischen Revolution 1789 bis zur Gegenwart, 1.–9. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1951–1960.
Buurman, Ulrich: Geschichtstabelle in zusammenhängender Darstellung, 1.–18. Auflage, Leipzig: Renger 1901–1926.
Christensen, Heinrich; Christmann, Curt: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters, 1.–9. Auflage, Leipzig: Hirt 1914–1926.
Christensen, Heinrich; Suhr, Wilhelm; Treiber, Paul: Geschichte des Mittelalters bis zum Westfälischen Frieden, 1.–7. Auflage, Leipzig: Hirt 1911–1922.
Christensen, Heinrich; Suhr, Wilhelm; Treiber, Paul: Geschichte der Neuzeit, 3.–6. Auflage, Leipzig: Hirt 1917–1926.
Degn, Christian: Asien, 1.-7. Auflage, Hannover; Kiel: Hirt Schroedel 1954–1959.
Deißler, Hans Herbert: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1.–8. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1950–1961.
Deißler, Hans Herbert; Mütze, Wilhelm; Koselleck, Arno: Von 1789 bis 1890, 1.–10. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1952–1960.
Dentzer, Bernhard; Lambeck, Gustav; Rühlmann, Paul: Von 1198 bis zum Ende des Mittelalters, 1.–5. Auflage, Leipzig: Teubner 1914–1930.
Dienstbach, Wilhelm Martin; Grebenstein, Fritz; Metzker, Otto: Bis zum ausgehenden Mittelalter, 2.–5. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1925–1931.
Dienstbach, Wilhelm Martin; Grebenstein, Fritz; Metzker, Otto: Vom Ende des alten Deutschen Reiches bis zur Gegenwart, 1.–3. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1929–1931.
Diercke, Carl: Diercke-Schulatlas für höhere Lehranstalten, 31.–82 Auflage, Braunschweig: Westermann 1895–1943.
Doeberl, Michael; Stich, Hans: Das Mittelalter, 1.–7. Auflage, Bamberg: Buchner 1909–1930.
Ebeling, Hans; Rüggeberg, Gustav: Weltgeschichte der neuesten Zeit I 1789–1914, 4. Auflage, Braunschweig: Westermann 1955.
Ebner, Eduard: Geschichte der Neuzeit, 3. Auflage, Nürnberg: Koch 1936.
Ebner, Franz; Habisreutinger, Josef; Krick, Walter: Geschichte der neuesten Zeit 1890–1950; mit 8 Kartenskizzen, 1. Auflage, Bamberg: Buchner 1952.
Egelhaaf, Gottlob: Das Mittelalter, 1.–11. Auflage, Leipzig: Reisland 1885–1920.
Egersdorff, Annemarie M.; Maurer, Alfred; Wülker, Ludwig: Lehrbuch der Geschichte für Lyzeen, 1. Auflage, Leipzig: Kesselring 1924.

Eggers, Elli: Lesebuch zur Erdkunde, 1. Auflage, Langensalza: Beltz 1934.
Eggers, Elli; Hansen, Jörgen: Lesebuch zur Erdkunde, 2. Auflage, Langensalza: Beltz 1939.
Eggers, Willy: Schulatlas: Deutschland und die Welt, 13. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1938.
Eggers, Willy: Die Länder der Erde: Atlas für die deutsche Schule, 1.–2. Auflage, Hamburg: Atlantik-Verl 1950–1954.
Engel, E.; Hoppenheit, K.: Im Daseinskampfe gegen die Welt, 1. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1935.
Engel, Paul: Deutsche Kulturgeschichte kulturgeschichtliche Längsschnitte mit einem Auszug der neuen deutschen Reichsverfassung, 2.–3. Auflage, Düsseldorf: Schwann 1919–1920.
Engels, Heinrich: Vorderasien. Essen: 1. Auflage, Essen: Tellus 1961.
Ernst, Maria: Kraft, Hildegard; Schäfer, Wilhelm: Afrika, Asien, Australien, 3.–21. Auflage Paderborn: Schöningh 1950–1961.
Faden, Eberhard: Der Weltfriede gegen das deutsche Volk. Versailles und Saint Germain; des Weltkrieges zweiter Teil, 1919–1935, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1936.
Fischer, Eugen: Der seelische Zusammenbruch im Weltkrieg, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1932.
Fischer, Heinrich: Geschichte und Gegenwart in Entwicklungsreihen, 1.–8. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1953–1961.
Fischer, Heinrich; Geistbeck, Alois; Geistbeck, Michael: Europa ohne das Deutsche Reich, 2.–15. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1906–1919.
Fischer, Heinrich; Geistbeck, Alois; Geistbeck, Michael: Die außereuropäischen Erdteile, die deutschen Kolonien, 3.–14. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1909–1920.
Förster, Fr.; Hahn, O.; Pottag, Alfred: Realienbuch, 4.–5. Auflage, Langensalza: Beyer 1914–1919.
Fox, Robert; Griep, Kurt: Deutsches Volk und deutsches Land das Deutsche Reich und seine Stellung in der Welt, 1.–2. Auflage, Leipzig: Teubner 1940–1942.
Franke, Theodor: Neuzeit, 1.-5. Auflage, Leipzig: Wunderlich 1897–1919.
Franke, Theodor: Die außerdeutschen Länder Europas ein Beitrag zur deutschen Erdkunde, 1.-4. Auflage, Langensalza: Beltz 1914–1928.
Frankenberg, Richard: Das Grenz- und Auslanddeutschtum im Geschichtsunterricht der höheren Schulen, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1930.
Frenzel, Konrad: Velhagen & Klasings neuer Volksschulatlas: dein Land, dein Volk, die Welt, 1. Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1936.
Frohnmeyer, Immanuel: Leitfaden der Geschichte für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, 1.–9. Auflage, Stuttgart: Bonz 1886–1920.
Füßler, Wilhelm: Von Luther bis zum Weltkrieg mit 12 Bildtafeln, Karten und zahlreichen Federzeichnungen, 2.(n.) Auflage, Gießen: Roth 1934–1940.
Gansberg, Fritz: Abenteuer in fernen Ländern. Geschichten aus der Erdkunde nach berühmten Erzählern, 1.–3. Auflage, Langensalza: Beltz 1930–1933.
Gärtner, Karl: Und setzet ihr nicht das Leben ein: deutsches Kämpfertum im Großen Krieg, 1. Auflage, Karlsruhe: Südwestdruck 1941.
Gebauer, Johannes Heinrich; Kern, Reinold; Lenschau, Thomas; Philipp, Albrecht; Reichart, W.; Trockels, Wilhelm; Volpers, Richard: Weltgeschichte von der Französischen Revolution bis zum Weltkrieg, 3 Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1922.
Gehl, Walther: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart, 1.–4. Auflage, Breslau: Hirt 1928–1937.
Gehl, Walther: Vom 11. September 1934 bis 31. Januar 1937, 1 Auflage, Breslau: Hirt 1937.
Gehl, Walther: Von 1871 bis 1938(1939), 1.(n.) Auflage, Breslau: Hirt 1939–1940.
Geiser, Wilhelm; Hinrichs, Emil: Asien, Australien, Südsee, Antarktien, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1929.
Geistbeck, Michael; Geistbeck, Alois: Die außereuropäischen Erdteile, die Ozeane und ihre Bedeutung im Völkerleben mit 47 Abbildungen und 60 Diagrammen und Kärtchen, 9.–34. Auflage, München: Oldenbourg 1911–1925.

Gerstenberg, Kurt; Krüger, Ernst; Reimann, Arnold: Die Zeit von 1648–1815 für die Oberstufe, 1. Auflage, München: Oldenbourg 1933.
Gerstenberg, Kurt; Reimann, Arnold: Die Neuzeit von 1648 bis zur Gegenwart, 1.-26. Auflage, München: Oldenbourg 1923–1931.
Giskes, Toni: Lebensraum und Wirtschaft des deutschen Volkes, 1. Auflage, Hannover: Carl Meyer 1938.
Göbel, Herbert: Die Vernichtung Deutschlands durch das Diktat von Versailles 28. Juni 1919; mit 4 Karten, 1.–2. Auflage, Leipzig: Dürr 1937–1938.
Gockisch, Paul: Die außereuropäischen Erdteile mit 21 Karten, Höhenquerschnitten und Figuren im Text, 9 farbigen Tafeln sowie einem Anhange von 100 Bildern in Photographiedruck, 1.–6. Auflage, Breslau: Hirt 1909–1919.
Gockisch, Paul; Fischer, Heinrich; Geistbeck, Alois; Geistbeck, Michael: Länderkunde von Europa ohne das Deutsche Reich, die koloniale Stellung der europäischen Mächte mit 19 Karten, Höhenquerschnitten und Figuren im Text, 3 farbigen Tafeln und einem Anhange von 63 Bildern in Photographiedruck, 1.–9. Auflage, Breslau: Hirt 1909–1921.
Goldberg, Salo: Die deutsche Geschichte von der Auflösung des Deutschen Reiches bis zur Gegenwart (1806 bis jetzt), 2. Auflage, Leipzig: Beyer 1926.
Grapentin, Oskar: Das Kolonialheft der deutschen Jugend, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1937.
Groebe, Paul; Trockels, Wilhelm; Gebauer, Johannes Heinrich: Handbuch für den Geschichtsunterricht, 1.–2. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1916–1921.
Groebe, Paul; Trockels, Wilhelm; Gebauer, Johannes Heinrich; Koch, Gottfried; Albrecht, Philipp: Von 30 v. Chr. bis 1648 n. Chr, 1.–3. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1911–1920.
Großmann, Paul; Jaeger, Hermann; Schwemmler, Alfred; Stoll, Fritz; Wolfart, G.: Erdkunde: Deutschland und die Welt, 3.–7. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1937–1941.
Grundmann, Johannes: Wirtschaftsgeographie mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands für den Gebrauch an höheren Schulen, 3.–5. Auflage, Leipzig: Dürr 1922–1927.
Grunwald, Karl; Koselleck, Arno: Mittelalter, 1.–11. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1951–1960.
Günther, Fritz: Altertum und Mittelalter, 1. Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1925.
Haack, Hermann; Lautensach, Hermann; Sydow, Emil von; Wagner, Hermann: Sydow-Wagners methodischer Schul-Atlas, 1.–23. Auflage, Gotha: Perthes 1888–1944.
Habisreutinger, Josef; Ebner, Eduard: Geschichte der Neuzeit, 26. Auflage, Bamberg: Buchner 1936.
Habisreutinger, Josef; Krick, Walter; Reichert, Erhard; Rother, Siegfried: Geschichte der neuesten Zeit 1890–1950; mit 8 Kartenskizzen, 4. Auflage, Bamberg: Buchner 1961.
Haintz, Otto: Die Kriegsschuldfrage, 1.–2. Auflage, Leipzig: Teubner 1927–1930.
Hansel, Alfred; Putzger, Friedrich Wilhelm: Historischer Schulatlas; von der Altsteinzeit bis zur Gegenwart; [Urgeschichte, Altertum, Mittelalter, Neuzeit], 63.–77. Auflage Bielefeld: Velhagen & Klasing 1954–1960.
Hansen, Jörgen: Grundriß der Weltpolitik in der Gegenwart. Versuch einer Neugestaltung des Geschichtsunterrichts in den oberen Klassen höherer Lehranstalten, 1. Auflage, Breslau: Dülfer 1920.
Hansen, Jörgen, Bartel, Karl und Heinrich, Timm: Vom Vaterland, vom deutschen Volk und von der weiten Welt. Erdkunde für deutsche Schüler, 1.–17. Auflage, Berlin: Deutscher Schulverlag Beltz 1933–1943. [Alternative Titel nach 1938: Vom Großdeutschen Reich, von Europa und der übrigen Welt].
Haring, Erich: Die Kreuzzüge, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1928.
Harms, Heinrich: Asien, Australien, Afrika, Die deutschen Kolonien, 1.–8. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1911–1920.
Harms, Heinrich: Allgemeine Erdkunde, Die außereuropäischen Erdteile, Europa (ohne Deutschland), 1.–8. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1913–1920.

Harms, Heinrich: Deutschland, Wirtschafts- und Handelsgeographie, Kartographie, Mathematische Erdkunde, 1.–5. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1913–1920.
Harms, Heinrich; Eberhardt, Fritz: Neuer deutscher Geschichts- und Kulturatlas, 1.(n.) Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1934–1943.
Harms, Heinrich; Hansen, Jörgen: Außereuropäische Erdteile mit 150 Skizzen und Bildern; in Übereinstimmung mit den Harmsschen Schulwandkarten, Atlanten, Lehr- und Quellenbüchern, 1. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1924.
Harms, Heinrich; Hansen, Jörgen: Europa (ohne das Deutsche Reich); Vorderasien und Nordafrika: mit mehr als 150 Skizzen und Bildern; in Übereinstimmung mit den Harmsschen Schulwandkarten, Atlanten und Lehrbüchern, 1.–3. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1924–1927.
Harms, Heinrich; Hansen, Jörgen; Bobzin, Ernst: Geographische Grundbegriffe Übersicht über Mitteleuropa, Europa und die Erdteile; mit 50 Skizzen und Bildern; in Übereinstimmung mit den Harmsschen Schulwandkarten, Atlanten, Lehr- und Quellenbüchern, 1.–2. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1925–1927.
Harms, Heinrich; Hennigs, Gustav: Die fremden Erdteile, 1.–25. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1893–1934.
Harms, Heinrich; Sievert, August: Deutschland (mit besonderer Berücksichtigung des Wirtschaftslebens und Verkehrs), Weltverkehr und Welthandel, Allgemeine Erdkunde, Astronomische Geographie, 1.–15. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1911–1927.
Harms, Heinrich; Sievert, August: Europa (ohne Deutschland), Die fremden Erdteile, 1.–25. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1911–1934.
Harms, Heinrich; Sievert, August: Deutschlands Wirtschaftsleben, Handel und Verkehr. Deutsche Kolonialarbeit. Vom Auslandsdeutschtum usw., 15. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1927.
Hartmann, Moritz: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang des Mittelalters, 4. Auflage, Breslau: Hirt 1919.
Havenstein, Martin; Müller-Freienfels, Richard: Philosophisches Lesebuch, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1924.
Hechelmann, A.: Die Geschichte des Mittelalters, 1. Auflage, Münster: Universitätsbuchhandlung Franz Coppenrath 1913.
Heck, Karl; Budelmann, W.; Knospe, Paul; Krause, Kurt; Lütgens, Rudolf; Martin, Erich; Olbricht, Konrad; Puls, Erich; Reinhard, Rudolf; Rohrmann, Adolf; Schaper, E.; Thom, R.; Seydlitz, Ernst von: Die Erde als Ganzes und als Lebensraum, Staatenkunde und Wirtschaftsgeographie, Kulturgeographie Deutschlands, 1.–7. Auflage, Breslau: Hirt 1929–1937.
Heck, Karl; Budelmann, W.; Knospe, Paul; Krause, Kurt; Lütgens, Rudolf; Martin, Erich; Olbricht, Konrad; Puls, Erich; Reinhard, Rudolf; Rohrmann, Adolf; Schaper, E.; Thom, R.; Seydlitz, Ernst von: Ostfeste, Westfeste und Weltmeere, 1.–5. Auflage, Breslau: Hirt 1930–1935.
Heider, Maria; Lüdke, E.; Tenbrock, Robert Hermann; Stier, Hans Erich; Thieme, K.: Europa und die Welt, 1. Auflage, Paderborn: Schöningh 1953.
Heins, Hermann; Lennarz, Gottfried: Die außereuropäischen Erdteile, die deutschen Kolonien mit 4 Farbentafeln und 94 Bildern und Figuren, 1.–2. Auflage, Breslau: Hirt 1917–1919.
Heinze, Otto; Peters, Ulrich; Wetzel, Paul: Die Kreuzzüge in der deutschen Dichtung, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1926.
Heinze, Otto; Peters, Ulrich; Wetzel, Paul: Quellen zur Geschichte der Kreuzzüge, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1926.
Heinze, Wilhelm; Rosenberg, Hermann: Die vaterländische Geschichte von 1648–1815 mit zwei Bildertafeln zur Kunstgeschichte; für die II. Seminarklasse, 2.–14. Auflage, Hannover: Carl Meyer 1903–1919.
Helbok, Adolf: Biologische Volkstumsgeschichte, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1936.
Helm, Horst: Kamps neues Realienbuch, Bochum: Kamp 1958.
Helmolt, Hans F.: Die auswärtige Politik Deutschlands 1890–1919, 1. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1923.

Henche, Albert: Alte Geschichte, Mittlere Geschichte, Neuere Geschichte bis 1786, 1.–2. Auflage, Breslau: Hirt 1924–1925.
Henche, Albert: Neuere Geschichte (seit der Französischen Revolution), Neueste Geschichte, Leitlinien zur Staatsbürgerkunde, 1. Auflage, Bremen: Hirt 1924.
Hennigs, Gustav; Wulf, Kurt: Fremde Erdteile, 1.–41.(n.) Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1922–1943.
Hennings, Richard: Im sonnigen Schulland aus der Praxis der neuen Schule, 2.–4. Auflage, Langensalza: Beltz 1920–1923.
Henry, V.: Glaube und Persönlichkeit, 1. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1925.
Hermeler, Hubert; Bader, Friedrich: Standardwerk des Volksschullehrers, 1. Auflage, Bochum: Kamp 1957.
Hermeier, H.; Siebeneick, K.: Erdkunde: Geopolitik, Volkstum, 24.–34. Auflage, Bochum: Kamp 1935–1941.
Herrmann, Curt; Ocklitz, Oskar; Vogel, Georg; Scheil, Hans; Wuttke, Gerhard: Von Bismarck bis zur Schmach von Versailles, 1. Auflage, Bremen: Handel 1935.
Hoelscher, Richard; Backes, Karl: Vaterland, 2. Auflage, Gießen: Hessischer Schulbuchverlag 1925–1929. [Titel ab 1929: Vaterland und Welt].
Höfele, J.; Humburg, Wilhelm: Europa und die außereuropäischen Wirtschaftsgebiete, 1. Auflage, Leipzig: Gloeckner 1936.
Hofstaetter, Walther; Nicolai, Rudolf; Berthold, Otto: Wägen und Wirken: ein deutsches Lese- und Lebensbuch, 1.–4.(n.) Auflage, Leipzig: Teubner 1921–1938.
Hohlfeld, Johannes: Repetitorium der Weltgeschichte, 1. Auflage, Leipzig: Hachmeister & Thal 1922.
Hohmann, Walter: Völkerbundgedanke und Völkerbund!, 1.–2. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1925–1929.
Hohmann, Walter: 1914–1934 zwanzig Jahre deutscher Geschichte, 1.–4. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1934–1937.
Humborg, Ludwig; Schoo, Georg; Volbert, Anton; Welter, Theodor Bernhard: Geschichte des Mittelalters, 25.–41. Auflage, Münster: Coppenrath 1872–1930.
Huther, Alfons; Hunger, Karl Friedrich: Hohes Mittelalter, spätes Mittelalter und Neuzeit bis 1789 für obere Klassen, 1. Auflage, München: Oldenbourg 1927.
Huther, Alfons; Rummel, Georg: Die Neuzeit bis 1789 für mittlere Klassen, 3. Auflage, München: Oldenbourg 1927.
Hüttmann, J. F.; Jastram, Heinrich; Marten, Adolf: Weltkunde: Erdkunde, Geschichte und Naturkunde für Mittelschulen und mehrklassige Volksschulen, 1.–5. Auflage, Hannover: Helwing 1908–1922.
Idelberger, Heinrich; Wittelsbach, Hans; Wehrhan, Karl: Rückblick auf die Entwicklung des deutschen Volkes in staatspolitischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht, 3.–6. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1926–1933.
Idelberger, Heinrich; Wittelsbach, Hans; Wehrhan, Karl: Deutsche Geschichte von 1815 bis zur Gegenwart, 6.–13. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1926–1936.
Immanuel, Friedrich: Der Weltkrieg 1914 bis 1919 zu Lande, zur See, in den Schutzgebieten, 1. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1921.
Jacob, Karl; Schattkowsky, Erich; Schultze, Walter; Spanier, Friedrich; Wolff, Georg: Menschenwege, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1924–1925.
Jaenicke, Hermann: Vom Untergang des weströmischen Reiches bis zum Westfälischen Frieden mit einer Zeittafel und einem Anhange, 2.–6. Auflage, Berlin: Weidmann 1894–1925.
Jahn, Ernst: Neueste Geschichte vom Ende der Freiheitskriege bis zur Gegenwart/zum Abschluß der Ära Bismarck, 1.–3. Auflage, Breslau: Dülfer 1911–1919.
Jakob, Karl: Deutsches Schicksal, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1924.
Jakobsen, L.: Aus vergangenen Zeiten, 1. Auflage, Tartu-Dorpat: Mattiesen 1926.

Jantzen, Walther: Die Geographie im Dienste der nationalpolitischen Erziehung ein Ergänzungsheft zu den Lehrbüchern der Erdkunde; mit 41 Abbildungen und 51 Bildern, 1.–2. Auflage, Breslau: Hirt 1935–1936.
Jantzen, Walther: Die Großmächte der Erde, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1939.
Jantzen, Walther: Formen und Vorgänge auf der Erde (allgemeine Erdkunde), 1. Auflage, Breslau: Hirt 1939.
Jopp, Max: Jopps Doppel-Atlas zum Selbstunterricht ein Hilfsatlas und Uebungsbuch für Erwachsene und Schüler, die sich den erdkundlichen Merkstoff schnell und sicher einprägen wollen, 16. Auflage, Berlin: Selbstverlag 1923.
Junckerstorff, Knut; Rühlmann, Paul; Wilmanns, Ernst: Das Problem der nationalen Minderheiten in Europa, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1929.
Kähler, Friedrich; Ploetz, Karl, Ludat, Herbert: Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren [und Neuesten] Geschichte, 3.–21. Auflage, Berlin: Ploetz 1869–1937.
Kahnmeyer, Ludwig; Schulze, Hermann: Anschaulich-ausführliches Realienbuch mit Geschichte des Weltkrieges; für die Schulen des Herzogtums Braunschweig, 13.–93. Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1918–1919.
Kamp, Kaspar; Dierkesmann, Josef; Fleitmann Wilhelm; Kortländer Gottfried: Kamps neues Realienbuch für Schule und Haus, 1.–35. Auflage, Bochum: Kamp 1908–1941.
Karl, Ernst; Schneider, Franz: Deutschland und das Deutschtum in der Welt, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1937.
Kauffmann, Karl; Berndt, Johannes; Tomuschat, Walther: Aus dem Altertum, dem Mittelalter und der Reformationszeit bis zum Dreißigjährigen Kriege, 1.–4. Auflage, Berlin: Union Deutsche Verlagsgesellschaft 1903–1920.
Kawerau, Siegfried: Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 1.–2. Auflage, Berlin: Schneider 1921–1923.
Kenner, A.: Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für die dritte Klasse der Hauptschulen und der Mittelschulen, 1.–2. Auflage, Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk 1930–1931.
Kiepert, Heinrich; Wolf, Carl: Atlas zur Alten und Neuen Geschichte in 25 Hauptkarten und 25 Nebenkarten, 6. Auflage, Potsdam: Bonneß & Hachfeld 1928.
Klein, Karl; Müller, Otto; Zausch, Woldemar; Fuchs, Arno: Aus fernen Ländern und Meeren, 2. Auflage, Breslau: Hirt 1930.
Klenk, Hans; Belstler, Hans: Die Großräume der Erde, Großdeutschlands Volk und Raum, 2.–3. Auflage, München: Oldenbourg 1943–1944.
Knieper, Franz: Geopolitik für die Unterrichtspraxis, 2.–5. Auflage, Bochum: Kamp 1934–1937.
Knieriem, Friedrich; Löffler, Karl: Die fremden Erdteile: Arktis und Antarktis, Die Ozeane, Die früheren deutschen Kolonien, 2.–7. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1929–1938.
Knospe, Paul: Erdkunde in der Arbeitsschule, 1.–4. Auflage, Langensalza: Beltz 1922–1932.
Knospe, Paul: Geographische Staatenkunde, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1925.
Knospe, Paul: Entdecker und Forscher [mit 14 Bildern im Text], 2.–5. Auflage, Breslau: Hirt 1925–1929.
Köhler, Kurt: Die neue Türkei und das Problem der Diktatur. In: Prozess der Diktatur. Hrsg. von Forst de Battaglia, Otto, Zürich: Amalthea 1930, S. 294–315.
Kolbe, Hermann: 1500–1815, 1. Auflage, Berlin: Ashelm 1931.
Kolligs, Hans; Stein, Heinrich Konrad: Die neuere Zeit von 1648 bis auf die Gegenwart (Lehrstoff der Ober-Prima), 7.–14. Auflage, Paderborn: Schöningh 1901–1919.
Kraffzick, August: Die Neuzeit bis 1815, 4. Auflage, Berlin: Trowitzsch 1925.
Kratzert, Otto; Traa, Johannes; Efinger, Eugen: Damals und heute: Geschichte für Volksschulen in Baden-Württemberg, 1.(n.) Auflage, Stuttgart: Klett 1952–1961.
Krauß, Lutz: Von Luther bis zum Weltkrieg mit 12 Bildtafeln, Karten und zahlreichen Federzeichnungen, 1.–5. Auflage, Gießen: Roth 1934–1940.
Krüger, Karl: Aus Mittelalter und Neuzeit, 1.(n.) Auflage, Stuttgart: Klett 1955–1966.

Kühlken, Friedrich: Zu neuen Welten, 6.–14. Auflage, Langensalza: Beltz 1936–1960.
Kumsteller, Bernhard: Deutschland zur Zeit Wilhelms II, 1.–2. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1928–1930.
Kumsteller, Bernhard: Werden und Wachsen ein Geschichtsatlas auf völkischer Grundlage, 1. Auflage, Braunschweig: Westermann 1938–1939.
Kumsteller, Bernhard; Haacke, Ulrich: Altertum und Mittelalter bis 1250, 3. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1927.
Kumsteller, Bernhard; Haacke, Ulrich; Schneider, Benno; Schlunke, Otto: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend, 2.–38. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1923–1943.
Kumsteller, Bernhard; Haacke, Ulrich; Schneider, Benno; Schlunke, Otto: Der neue Weg im Geschichtsunterricht Beiträge und Beispiele, 1. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1928.
Kumsteller, Bernhard; Haacke, Ulrich; Schneider, Benno; Rödiger, Wilhelm: 1815–1930, 1. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1930–1931.
Kumsteller, Bernhard; Schlunke, Otto; Haacke, Ulrich; Schneider, Benno: Vom Zusammenbruch zur Erhebung, 1.–2. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1934–1937.
Lambeck, Gustav; Rühlmann, Paul; Willmanns, Ernst: Von der jüngsten Vergangenheit bis zur Gegenwart (1789 - 1920), 1.–5. Auflage, Leipzig: Teubner 1918–1932.
Lambeck, Gustav; Rühlmann, Paul; Willmanns, Ernst: Vom Altertum bis zum 16. Jahrhundert, 2.–4. Auflage, Leipzig: Teubner 1923–1930.
Lambeck, Gustav; Rühlmann, Paul; Willmanns, Ernst: Das Mittelalter, 1.–4. Auflage, Leipzig: Teubner 1916–1926.
Lambeck, Gustav; Rühlmann, Paul; Willmanns, Ernst: Von 1526 bis 1790, 1 Auflage, Leipzig: Teubner 1916–1926.
Lammert, Friedrich: Geschichtliches Hilfsbuch, 1. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1925.
Landwehr von Pragenau, M.; Lambeck, Gustav; Rühlmann, Paul; Wilmanns, Ernst: Von 1526 bis 1790, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1926.
Lautensach, Hermann; Hinrichs, Emil: Geopolitik mit besonderer Berücksichtigung Deutschlands, 1.–2. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1925–1928.
Lautensach, Hermann; Supan, Alexander: Prof. Dr. A. Supans deutsche Schulgeographie. Mit einem Anhang: Erdkundliche Arbeitsschule, 12.–16. Auflage, Gotha: Perthes 1921–1936.
Lehmann, Herbert; Gerbing, Walter: Länderkunde Europa einschließlich Völker- und Wirtschaftskunde; mit 263 Abbildungen, 1.–14. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1908–1930.
Leonhardi, Paul: Geographie. Astronomisch-mathematische Geographie, physikalische, politische und Wirtschaftsgeographie, 3. Auflage, Berlin: Mentor 1925.
Leonhardt, Karl: Atlas zur Weltgeschichte, 1.–8. Auflage, Stuttgart: Klett 1951–1960.
Leonhardt, Karl; Bonwetsch, Gerhard: Von den Anfägen der Menschheit bis zum hohen Mittelalter, 1. Auflage, Stuttgart: Klett 1955.
Leuschner, Joachim; Wilmanns, Ernst; Körner, H.: Das Reich des Mittelalters (800 - 1500), 1.–4. Auflage, Stuttgart: Klett 1954–1959.
Liebers, Adolf: Westermanns neuer Schulatlas, 1.–134. Auflage, Braunschweig: Westermann 1926–1941.
Liesener, Paul: Fremde Erdteile, 16./17. Auflage, München: Atlantik-Verl. List 1961.
Lindhorst, Johannes; Neumann, Alfred; Schulze, Walter; Spanier, Friedrich: Deutsche Einheit (bis zur Gegenwart); [mit 38 Abbildungen], 1.–6. Auflage, Breslau: Hirt 1926–1933.
Littig, Friedrich; Hinrichs, Emil: Die Europäisierung der Erde, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1928.
Littig, Friedrich; Vogel, Hermann: Die geographischen Grundlagen der Staatenbildung und weltpolitischer Fragen mit besonderer Beziehung auf Deutschland für die oberste Klasse (Oberprima) höherer Lehranstalten, 2.–7. Auflage, München: Oldenbourg 1921–1935.

Littig, Friedrich; Vogel, Hermann: Deutsche Gegenwartskunde (geographisch-politisch gesehen); für die oberste Klasse (Oberprima) höherer Lehranstalten; mit 46 Abbildungen und Karten, 7. Auflage, München: Oldenbourg 1935.

Lohse, Otto; Müller, Theodor; Neugebauer, Paul; Ennker, Adolf; Siemann, Hermann: Europa und der Orient, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1942.

Lorenz, Karl: Die Neubildung der europäischen Kulturwelt durch Christentum und Germanentum: das Mittelalter; die Ausgestaltung der europäischen Kultur und deren Verbreitung über den Erdball; die Neuzeit; bis zum Westfälischen Frieden, 1.–10.(5.n.) Auflage, München: Oldenbourg 1911–1926.

Lücke, Emil: Asien und Afrika, 4. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1928.

Lüpcke, Richard: Durch die Jahrhunderte, 1.–2. Auflage, Breslau: Hirt 1928–1930.

Maier, Albert; Schirmeyer, Ludwig; Hohmann, Walter; Schiefer, Wilhelm: Geschichte des europäischen Staatensystems von 1648–1815, 1.–2. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1926–1927.

Maier, Karl; Schirmeyer, Ludwig; Hohmann, Walter; Schiefer, Wilhelm: Geschichte des Abendlandes vom Spätmittelalter (1250) bis zum Wiener Kongreß (1815), 1.–8. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1928–1935.

Mangelsdorf, Robert; Andreas, Willy; Gerspacher, Hans: Neueste Zeit 1815–1945, 1.–5. Auflage, Karlsruhe: Braun 1952–1960.

Martens, Wilhelm: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit, 1.–12. Auflage, Hannover: Manz & Lange 1896–1921.

Mattes, Friedrich Wilhelm; Hüffner, Jakob; Reinfurth, Thomas; Eisinger, K.; Jungmann, Ludwig; Kipphan, K.: Badisches Realienbuch, 15.–29. Auflage, Bühl: Konkordia-Verlag 1916–1933.

Maurer, Alfred; Maier, Albert; Schirmeyer, Ludwig; Hohmann, Walter; Schiefer, Wilhelm: Weltgeschichte von 1815 bis [1930, 1933]1934 mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert, 1.–9. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1928–1936.

Maurer, Alfred; Maier, Albert; Schirmeyer, Ludwig; Schiefer, Wilhelm: Vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß für die Mittelstufe, 2.–11. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1926–1937.

Maybaum, Heinz; Busch, Ernst: Vom Beginn des mittelalterlichen Kaiserreiches bis zum Ende des absolutistischen Zeitalters, 1.–9. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1951–1960.

Meyer, Alfred Gustav; Nagel, Louis: Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten: in Anschluß an die preußischen Lehrpläne von 1901 insbesondere für Real-, Oberrealschulen und Realgymnasien, 2.–12. Auflage, Leipzig: Reisland 1903–1922.

Meyer, Friedrich: Weltbürgertum und Staatsgefühl in der Zeit von etwa 1750 bis 1822, 1.–3. Auflage, Leipzig: Teubner 1916–1928.

Michel, Peter: Geschichte, 5. Auflage, Gießen: Roth 1922.

Muckle, Philipp: 1815 bis Gegenwart, 1. Auflage, Bühl: Konkordia-Verlag 1919.

Müller, Albert; Fischer, Heinrich; Geistbeck, Alois; Geistbeck, Michael: Aus der Himmelskunde, Europa ohne das Deutsche Reich, die außereuropäischen Erdteile mit 80 Abbildungen, Diagrammen und Karten, 1.–2. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1913–1919.

Müller, Albert; Fischer, Heinrich; Geistbeck, Alois; Geistbeck, Michael: Die außereuropäischen Erdteile seit dem Weltkriege, der Verlust der Deutschen Kolonien und der Handelsflotte, 1. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1919.

Müller, Reinhard; Leonhard, Fritz; Müller, Otto: Außereuropa, 1. Auflage, München: Oldenbourg 1943.

Nationalpolitische Erziehungsanstalt, Fachgemeinschaft für Geschichte: Aufriß der deutschen Geschichte im 19. Jahrhundert von der Französischen Revolution bis zur nationalsozialistischen Revolution, 1.–3. Auflage, Leipzip: Teubner 1943.

Nationalsozialistischer Lehrerbund Breslau: Grenz- und Auslanddeutschtum, unsere Kolonien, 1. Auflage, Breslau: Handel 1934–1935.

Nehring, Ludwig: Nehrings Realienbuch für mehrklassige Volksschulen, 8. Auflage, Breslau: Handel 1927.

Nett, Benedikt: Abwehr der Türkengefahr - Siedlung im Südosten, 1. Auflage, Donauwörth: Auer 1956.

Neubauer, Friedrich: Vom Westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit (für die Oberprima der höheren Knabenschulen und die Prima der Studienanstalten), 2.–22. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1901–1920.

Neubauer, Friedrich: Deutsche Geschichte für die mittleren Klassen mit einem Anhang zur Bürgerkunde, 5.–32. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1903–1922.

Neubauer, Friedrich: Geschichts-Atlas zu den Lehrbüchern der Geschichte von Friedrich Neubauer für den Geschichtsunterricht in Quarta bis Untersekunda; 12 Haupt- und 8 Nebenkarten, 5.–17. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1907–1919.

Neubauer, Friedrich: Kanon geschichtlicher Jahreszahlen, 8.–22. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1907–1927.

Neubauer, Friedrich: Von der Französischen Revolution bis auf unsere Zeit (für die Oberprima der höheren Knabenschulen und der Studienanstalten), 24.–26. Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1921–1922.

Neubauer, Friedrich: Geschichte des Altertums und des frühen Mittelalters für die Mittelstufe, 1. Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1923.

Neubauer, Friedrich: Geschichte des Altertums und des frühen Mittelalters für die Oberstufe, 1. Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1923.

Neubauer, Friedrich: Deutsche Geschichte von der Gründung des nationalen Staats bis zum Westfälischen Frieden für die Mittelstufe, 1.–9.(n.) Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1923–1934.

Neubauer, Friedrich: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe, 1.–23. Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1923–1935.

Neubauer, Friedrich: Vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart für die Oberstufe, 1.–6. Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1924–1929.

Neubauer, Friedrich: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Oberstufe, 4.–7. Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1926–1935.

Neubauer, Friedrich: Deutsche Geschichte für die Unterstufe, 3.–10. Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1926–1928.

Neubauer, Friedrich: Vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart für die Mittelstufe, 8.–12. Auflage, Halle: Buchhandlung des Waisenhauses 1927.

Neustadt, Ernst; Röhm, Georg: Altertum. Ausgabe A, für Gymnasium und Realgymnasium, 4. Auflage, Leipzig: Teubner 1925.

Neustadt, Ernst; Röhm, Georg: Altertum. Ausgabe B für Oberrealschulen, deutsche Oberschulen und Aufbauschulen sowie Studienanstalten, 3. Auflage, Leipzig: Teubner 1925.

Neustadt, Ernst; Rühlmann, Paul; Wilmanns, Ernst: Der alte Orient, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1932.

Nickol, Hermann; Reiniger, Max: Asien, 2.–6. Auflage, Langensalza: Beltz 1923–1926.

Nitschke, Richard: Die Erde als Weltkörper, Die Natur der Erde, Der Mensch und die Erde, Deutschland, 5. Auflage, Breslau: Hirt 1923.

Nitschke, Richard: Das Deutsche Reich und das deutsche Volk, das deutsche Wirtschaftsleben, das Deutschtum außerhalb des Deutschen Reiches, die gegenwärtige Lage Deutschlands: mit 119 Bildern und Kartenskizzen, 1.–4. Auflage, Breslau: Hirt: 1927–1937.

Oberkommando der Wehrmacht: Der Südosten: Südosteuropa, 1. Auflage, Breslau: Hirt 1943.

Olbricht, Konrad: Deutschland als Kolonialmacht: in Vergangenheit und Zukunft, 1. Auflage, Breslau: Handel 1933.

Opitz, Walter: Deutsche Geschichte werdend und wirkend, 2. Auflage, Leipzig: Voigtländer 1921.

Osbahr, Wilhelm; Eckardt, Paul: Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftskunde der außerdeutschen Länder, 1.–11.(6.(n.)) Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1908–1925.
Otto, Theodor: Länderkunde von Europa Anhang: Zur Globuskunde; mit 71 Abbildungen, 16. Auflage, Berlin: Oldenbourg 1922.
Patschkowsky, Paul: Die außereuropäischen Erdteile in großen Zügen behandelt Lebensraum, Bevölkerung, wirtschaftliche Verhältnisse, 1. Auflage, Berlin: Verlag für Verkehrswirtschaft 1935.
Paul, Gustav: Rasse und Geschichte, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1936.
Petes, Ulrich; Fehring, Max Heinrich; Wetzel, Paul; Freudenthal, Herbert: Deutsche Lebens- und Kulturbilder, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1924–(1927).
Philipp, Hans; Neumann, Richard: Neue und neueste Zeit unter besonderer Berücksichtigung der Kolonisation des deutschen Ostens, 1. Auflage, Leipzig: Freytag 1924.
Piepenstock, Otto: Wirtschaftskunde Deutschlands und seiner Verkehrsländer: nach geographischen, volkswirtschaftlichen und warenkundlichen Gesichtspunkten, 1. Auflage, Dortmund: Ruhfus 1930.
Pinnow, Hermann: Geschichte des deutschen Volkes von 1648 bis zur Gegenwart, 1.–10. Auflage, Leipzig: Teubner 1923–1936.
Pinnow, Hermann: Deutsche Geschichte für die Unterstufe der Heeresfachschulen für Verwaltung und Wirtschaft, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1930.
Pinnow, Hermann; Bux, Ernst: Von den Anfängen bis 1648, 1.–11. Auflage, Leipzig: Teubner 1923–1932.
Pinnow, Hermann; Steudel, Theodor; Wilmanns, Ernst; Leonhardt, Karl: Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß, 1.–8. Auflage, Leipzig: Teubner 1926–1932.
Pinnow, Hermann; Textor, Fritz: Geschichte der neuesten Zeit von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, 1.–8. Auflage, Stuttgart; Offenburg: Klett 1951–1959.
Pinnow, Hermann; Textor, Fritz; Krüger, Karl: Um Volksstaat und Völkergemeinschaft, 1.–6. Auflage, Stuttgart: Klett 1956–1961.
Plocher, M.; Sigrist, Karl; Schneider, Heinrich: Vom Frankenreich bis zum Westfälischen Frieden, 7. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1955.
Pötsch, Joseph: Der Friedensvertrag in der Volksschule als abschließender Geschichtsunterricht; Präparationen, 1.–2. Auflage, Paderborn: Schöningh 1921–1922.
Preller, Hugo: Die Geschichte der Nachkriegszeit und ihre Behandlung im Geschichtsunterricht an höheren Schulen, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1931.
Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum: Deutsches Lesebuch für Hauptschulen, 1. Auflage, Berlin: Deutscher Schulverlag 1943–(1944).
Reinhard, Rudolf: Weltwirtschaftliche und politische Erdkunde, 1.–6. Auflage, Breslau: Hirt 1919–1928.
Reinhard, Rudolf: Die Welt nach dem Friedensschluss, ein geographisch-wirtschaftspolitischer Überblick, 2.(n.) Auflage, Breslau: Hirt 1920.
Reiniger, Max: Von der deutschen Urzeit bis zum Anbruch der Neuzeit, 3.–11. Auflage, Langensalza: Beltz 1920–1930.
Reiniger, Max: Deutsche Einigung, deutsches Schicksal, deutsche Gegenwart, 2.–10. Auflage, Langensalza: Beltz 1922–1930.
Reiniger, Max: Vom Untertan zum Staatsbürger (1648–1848), 3.–8 Auflage, Langensalza: Beltz 1923–1930.
Reiß, A.; Kaiser, Heinrich: Europa außer Mitteleuropa und die fremden Erdteile, 6. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1925.
Rohrbach, Paul; Schaeffer, Carl: Abriß des Deutschtums im Ausland und in den deutschen Kolonien, 1. Auflage, Leipzig: Kohlhammer 1938.
Rohrmann, Adolf: Die außereuropäischen Erdteile, die deutschen Kolonien mit 26 Karten und Höhenquerschnitten im Text, 9 farbigen Tafeln und einem Anhange von 100 Bildern in Photographiedruck, 6.–14. Auflage, Breslau: Hirt 1902–1921.

Rohrmann, Adolf: Allgemeine Erdkunde: Physische Erdkunde - Die Erde und das Leben – Wirtschaftsgeographie, Die Beziehungen des Deutschen Reiches zur Weltwirtschaft, Das Deutschtum im Auslande, Bilder zur Siedlungskunde mit 139 Bildern, Karten und Figuren sowie 1 farbiger Tafel, 3.–4. Auflage, Breslau: Hirt 1913–1921.
Rohrmann, Adolf; Breddin, M. R.; Heck, Karl; Knospe, Paul; Lütgens, Rudolf; Olbricht, Konrad; Puls, Erich; Reinhard, Rudolf; Thom, R.; Seydlitz, Ernst von: Geographische Grundanschauungen, Deutsches Land und Volk, Übersicht über die Erdteile; mit 51 Bildern, Kartenskizzen und graphischen Darstellungen sowie 4 mehrfarbigen Landschaftsbildern, 11.–19. Auflage, Breslau: Hirt 1922–1926.
Rohrmann, Adolf; Breddin, M. R.; Heck, Karl; Knospe, Paul; Lütgens, Rudolf; Olbricht, Konrad; Puls, Erich; Reinhard, Rudolf; Thom, R.; Seydlitz, Ernst von: Außereuropäische Erdteile, Die Erde als Weltkörper mit 65 Kartenskizzen und graphischen Darstellungen, 6 mehrfarbigen und 86 einfarbigen Landschaftsbildern, 15.–24. Auflage, Breslau: Hirt 1922–1937.
Rohrmann, Adolf; Breddin, M. R.; Heck, Karl; Knospe, Paul; Lütgens, Rudolf; Olbricht, Konrad; Puls, Erich; Reinhard, Rudolf; Thom, R.; Seydlitz, Ernst von: Die Ostfeste: Afrika, Asien, Australien, Der Indische Ozean, Die Erde als Weltkörper mit 102 Kartenskizzen und graphischen Darstellungen, 6 mehrfarbigen und 115 einfarbigen Landschaftsbildern, 18.–24. Auflage, Breslau: Hirt 1926–1937.
Rohrmann, Adolf; Breddin, M. R.; Heck, Karl; Knospe, Paul; Lütgens, Rudolf; Olbricht, Konrad; Puls, Erich; Reinhard, Rudolf; Thom, R.; Seydlitz, Ernst von: Erdkundliche Grundanschauungen: Kurzer Blick auf Deutschland, Europa und die übrige Welt; mit 148 Bildern, Kartenskizzen, graphischen Darstellungen und 4 mehrfarbigen Landschaftsbildern, 19.–24. Auflage, Breslau: Hirt 1926–1935.
Rohrmann, Adolf; Breddin, M. R.; Heck, Karl; Knospe, Paul; Lütgens, Rudolf; Olbricht, Konrad; Puls, Erich; Reinhard, Rudolf; Thom, R.; Seydlitz, Ernst von: Erde und Mensch: mit 81 Kartenskizzen, graphischen Darstellungen und Bildern im Text, 2.–6. Auflage, Breslau: Hirt 1927–1932.
Rohrmann, Adolf; Muhle, Willy: Die außereuropäischen Erdteile, Überblick über das Erdganze, Grundzüge der mathematischen Erdkunde mit 62 Bildern und Figuren im Text und 9 farbigen Tafeln, 5.–13. Auflage, Leipzig: Hirt 1918–1921.
Rosch, Walter; Usadel, Georg; Winnig, August: Auf falscher Bahn, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1937.
Rosenburg, Hermann; Heinze, Wilhelm: Neueste Geschichte seit 1815 bis zur Gegenwart, 1.–14. Auflage, Hannover: Carl Meyer 1902–1919.
Rosenhagen, Gustav: Vom Mittelalter zur Neuzeit, 2. Auflage, Leipzig: Teubner 1926.
Rücker, Fritz; Wuessing, Fritz; Wenz, Gustav: Pflicht und Schicksal, 1. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1926.
Rude, Adolf: Quellen- und Lesebuch für den Geschichtsunterricht, 1.–11. Auflage, Osterwieck: Zickfeldt 1895–1934.
Rühlmann, Paul: Vom Wiener Kongreß bis zur Märzrevolution (1815–1849), 5.–6. Auflage, Leipzig: Teubner 1927–1932.
Rühlmann, Paul; Haintz, Otto: Das Deutsche Reich im Weltkriege (1914–1919), 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1931.
Rühlmann, Paul; Haintz, Otto: Die Nachkriegszeit (1920–1930), 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1931–1932.
Rühlmann, Paul; Lambeck, Gustav: 1815–1861, 1.–4. Auflage, Leipzig: Teubner 1913–1927.
Rühlmann, Paul; Lambeck, Gustav; Brandenburg, Erich: 1861–1871, 1.–5. Auflage, Leipzig: Teubner 1913–1927.
Rühlmann, Paul; Willmanns, Ernst: Das Deutsche Kaiserreich in seinen außenpolitischen Beziehungen: 1871–1914, 3.–5. Auflage, Leipzig: Teubner 1927–1932.
Rühlmann, Paul; Willmanns, Ernst: Das 16. bis 18. Jahrhundert, 1.–5. Auflage, Leipzig: Teubner 1922–1931.

Rühlmann, Paul; Wilmanns, Ernst; Tschirch, Otto: (1700 - 1790), 2.–4 Auflage, Leipzig: Teubner 1923–1930.
Rühlmann, Paul; Wilmanns, Ernst; Tschirch, Otto: (1648–1715), 2.–4. Auflage, Leipzig: Teubner 1925–1930.
Rühlmann, Paul; Wilmanns, Ernst; Tschirch, Otto: Das Zeitalter des Absolutismus (1648–1789), 1. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1928–1930.
Ruhr, Reinhold: Geographie, 5.(n.) Auflage, Gießen: Roth 1922.
Salomon, Felix; Lambeck, Gustav; Rühlmann, Paul; Wilmanns, Ernst: Die britische Reichsbildung 1869–1925, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1926.
Sanders, Johann; Sanders, Helmut: Fremde Erdteile, 7.–12. Auflage, Frankfurt am Main: Atlantik-Verl. List 1957.
Scharff, Edwin: Die neue Zeit, 1.–2. Auflage, Berlin: Weidmann 1928–1930.
Scharold, Hans; Huther, Alfons: Geschichte des Altertums für die Oberstufe gymnasialer Anstalten, 1. Auflage, München: Oldenbourg 1929.
Scharold, Hans; Huther, Alfons: Die neuere Zeit bis 1789 für die Oberstufe gymnasialer Anstalten, 1. Auflage, München: Oldenbourg 1932.
Scheiblhuber, Alois Clemens: Die Neuzeit, 1.–7. Auflage, Nürnberg: Korn 1907–1930.
Scheiblhuber, Alois Clemens: Das Mittelalter, 3.–8. Auflage, Nürnberg: Korn 1912–1928.
Schepers, Hansjulius: Geopolitische Geschichtsschreibung, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1937.
Scherrinsky, Harald; Belger, Elisabeth; Müller, Georg; Wilkens, Thies: Ringen um Freiheit vom Ausgang des Mittelalters bis zur Revolution von 1848, 1.(n.) Auflage, Berlin: Pädag. Verl. Schulz 1948–1953.
Schiefer, Wilhelm; Hohmann, Walter; Maier, Albert; Schirmeyer, Ludwig: Deutsche Geschichte vom Spätmittelalter (1250) bis zum Wiener Kongreß (1815), 8. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1935.
Schlipköter, Gustav; Pferdmenges, Fritz: Vom Mittelalter bis zur Jetztzeit, 1. Auflage, Stuttgart: Steinkopf 1921.
Schlipköter, Gustav; Pferdmenges, Fritz: Von den Uranfängen bis zum Mittelalter, 1.–2. Auflage, Leipzig: Dürr 1921–1926.
Schmidt, Albert: Der abschließende Geschichtsunterricht für das achte Schuljahr in Längsschnitten, 1.–5. Auflage, Langensalza: Beltz 1926–1931.
Schmidt, Albert; Weber, Ernst; Schöck, Otto: Das Römisch-Deutsche Reich sein Werden und Blühen; von der Urzeit bis zu den Hohenstaufen, 1. Auflage, Langensalza: Beltz 1925.
Schmidt, Albert; Weber, Ernst; Schöck, Otto: Die Zeit der großen Kämpfe von den Habsburgern bis zu den Hohenzollern, 1. Auflage, Langensalza: Beltz 1925.
Schmidt, Rudolf: Volksschul-Atlas, 77.–159.(n.) Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1905–1920.
Schmidt, Rudolf: Aus aller Welt: Bilderanhang zu Schmidts Volksschulatlas, 1. Auflage, Bielefeld; Leipzig: Velhagen & Klasing 1930.
Schmidt, Walther und Hinrichs, Emil: Der Orient, Inner- und Nordasien, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1927.
Schmieder, Isidor: Von der germanischen Urzeit bis zum Ausgange der Regierung Friedrichs des Großen nebst Abriß der Geschichte des bezeichneten Zeitraumes, 1.–2. Auflage, Leipzig: Wunderlich 1912–1921.
Schnabel, Franz: 1789–1919 eine Einführung in die Geschichte der neuesten Zeit, 2. Auflage, Leipzig: Teubner 1924.
Schnabel, Franz: Geschichte der neuesten Zeit von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, 6. Auflage, Leipzig: Teubner 1924.
Schnabel, Franz: Neueste Zeit, 1.–7. Auflage, Leipzig: Teubner 1924–1935.
Schneider, Franz; Karl, Ernst: Die Staaten der Erde und ihre Wirtschaft, ein geographisch-statistisches Handbuch der Nachkriegszeit, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Gemeinschaftsverl. Hirschgraben, Badenia 1951.

Schneider, Heinrich: Vom Frankenreich bis zum Westfälischen Frieden, 13. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1961.
Schneider, Heinrich; Deißler, Hans Herbert: Vom Westfälischen Frieden bis zum Jahre 1850, 1.–13. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1950–1961.
Schoenborn, Heinrich: Vom Dreißigjährigen Kriege bis zum Weltkriege, Einführung in die Reichsverfassung mit Erläuterungen aus der Staatsbürgerkunde und geschichtlichen Rückblicken mit einem Anhange von 20 Abbildungen auf 8 Tafeln, 2 Seiten Diagrammen und 2 Karten, 3. Auflage, Leipzig: Teubner 1924.
Schollmeyer, Adolf: Von stolzer Macht und tiefem Fall. 1815 bis zur Gegenwart, 1. Auflage, Langensalza: Beltz 1931.
Schreibmüller, Hermann; Döberl, Michael; Stich, Hans: Das Mittelalter, 7. Auflage, Bamberg: Buchner 1930.
Schremmer, Wilhelm: 1789–1850, 1. Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1926.
Schremmer, Wilhelm: 1850 bis zur Gegenwart, 1. Auflage, Bielefeld: Velhagen & Klasing 1927.
Schröder, Günther; Schäfer, Wilhelm: Afrika, Asien, Australien, 3.–13. Auflage, Paderborn: Schöningh 1952–1961.
Schröder, Heinrich: Auslanddeutschtum in der Volksschule, 1. Auflage, Langensalza: Beltz 1935.
Schütze, Hermann: Erdkunde für höhere Schulen: auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage, 1.–3. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1926–1932.
Schwarz, Sebald; Weber, Walter; Wagner, Julius: Erdkundliches Arbeitsbuch, 1.–13. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1924–1936.
Seeger, Hans: Die Einkreisung Deutschlands und der Weltkrieg 1890 - 1918 mit 10 Karten, 1.–2. Auflage, Leipzig: Dürr 1937–1938.
Seewald, Franz; Kraffzick, August: Von den Germanen bis 1786, 1. Auflage, Berlin: Trowitzsch 1925.
Seewald, Franz; Kraffzick, August: Von der Französischen Revolution bis 1925, 1. Auflage, Berlin: Trowitzsch 1925.
Seyfert, Bernhard: Von 1650 - 1924, 1. Auflage, Halle: Buchhandel des Waisenhauses 1925.
Simon, Ernst: Das Werturteil im Geschichtsunterricht mit Beispielen aus der deutschen Geschichte von 1871–1918, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1930.
Springenschmid, Karl; Haushofer, Karl: Die Staaten als Lebewesen: geopolitisches Skizzenbuch, 1.–7. Auflage, Leipzig: Wunderlich 1933–1936.
Springenschmid, Karl; Schumacher, Rupert von: Deutschland, geopolitisch gesehen, 2. Auflage, Leipzig: Wunderlich 1938.
Steidl, Heinz: Spätes Mittelalter, ein geschichtlicher Überblick für Lehrer, 1. Auflage, Koblenz: Krieger 1950.
Stein, Heinrich Konrad; Brüggemann, Josef; Leonard, Friedrich; Schulze, Rudolf: Die Neuzeit (seit 1789), 23(n.)–26. Auflage, Paderborn: Schöningh 1931–1936.
Stich, Hans: Die Neuzeit, 3.–10. Auflage, Bamberg: Buchner 1905–1932.
Stieve, Friedrich: Deutschland und Europa 1890–1914, 1. Auflage, Berlin: Verlag für Kulturpolitik 1926.
Stieve, Friedrich; Schaeffer, Carl: Abriß der deutschen Geschichte von 1792 bis 1942, 7.–8. Auflage, Leipzig: Kohlhammer 1942–1943.
Stoll, Max: Aufbruch der deutschen Nation (1914–1933). Eine Ergänzung zu jedem Lehrbuch der Geschichte für höhere Unterrichtsanstalten auf Grund der Entschließung des Bayr. Staatsministeriums für Unterricht und Kultur vom 27.3.33 Nr. VIII 12478, 1. Auflage, Bamberg: Buchner 1933.
Stolze, Maria; Leonard, Friedrich; Stein, Heinrich Konrad: Stein‘s Lehrbuch der Geschichte, 1.(n.) Auflage, Paderborn: Schöningh 1946–1951.
Strasser, Max: Völker und Kulturen Geschichtstafeln von Urbeginn bis heute in vergleichender Darstellung, 2. Auflage, Stuttgart: Klett 1936.
Taube, Wilhelm; Gumlich, Bruno; Steuer, Friedrich: Völkerschicksal: ein Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen, 1.–4. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1924–1929.

Tenbrock, Robert Hermann: Die bedeutendsten Staaten der Welt von 1648 bis 1945 unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands, 1. Auflage, Paderborn: Schöningh 1950.
Tenbrock, Robert Hermann; Heider, Maria: Das Abendland in der Einheit, 1. Auflage, Hannover: Schroedel 1952.
Tenbrock, Robert Hermann; Pfister, Raimund; Gschrei, Hans: Das Abendland im Werden, 1.–4. Auflage, München: Blutenberg 1955.
Tenbrock, Robert Hermann; Stier, Hans Erich: Die Zeit der abendländischen Christenheit (von 395–1517), 1. Auflage, Paderborn, Hannover: Schöningh Schroedel 1957.
Thierbach, Hans; Tenbrock, Robert Hermann; Stier, Hans Erich: Europa und die Welt, 2.–10. Auflage, Paderborn: Schöningh 1953–1963.
Timm, Heinrich; Wolff, Paul: Geschichte des deutschen Volkes, 3.–8. Auflage, Langensalza: Beltz 1923–1938.
Tischendorf, Julius: Die außereuropäischen Erdteile: ein methodischer Beitrag zum erziehenden Unterricht, 20.–22. Auflage, Leipzig: Wunderlich 1920–1927.
Tronnier, Richard: Geographie: Grundzüge, 25.–26.(6.n.) Auflage, Breslau: Hirt 1908–1921.
Ule, Willi: Für mittlere und obere Klassen, 12. Auflage, Leipzig: Freytag 1922.
Vaders, Joseph; Welter, Theodor Bernhard: Geschichte der neueren Zeit seit 1740, 1.–26. Auflage, Münster: Aschendorff 1892–1932.
Vahle, Hubert: Hilfsbuch für den ersten heimatkundlichen Unterricht in anschaulicher, entwickelnder Darstellung, 2. Auflage, Paderborn: Schöningh 1919.
Vatter, Johannes: Politische und kulturgeschichtliche Bilder für die Mittelstufe der Volksschule, 1. Auflage, Duisburg: Rütten 1919.
Verbeek, Paul; Buschmann, Johannes, Für Quarta und Untertertia, 15.–28. Auflage, Trier: Lintz 1903–1924.
Vogel, Joseph: Die Weltmächte, 6. Auflage, Breslau: Handel 1939.
Vogel, Joseph: Geopolitik: Der deutsche Staat als Lebewesen, 1. Auflage, Breslau: Handel 1940.
Volkmann, Wilhelm: Von dem Großen Kurfürsten bis zur Gegenwart, 1. Auflage, Hannover: Carl Meyer 1926.
Wagner, Paul: Erde und Menschheit ausgewählte Abschnitte der Völkerkunde und Staatenkunde für die Primen, 2.–3. Auflage, München: Oldenbourg 1926–1931.
Walburg, Friedrich; Lindenglaub, Georg; Sievers, Karl; Wildung, Heinrich; Bahlke, Hanna; Kühlken, Friedrich: Deutsche Geschichte von 900–1500, 1. Auflage, Langensalza: Beltz 1937.
Walther, Heinrich: Die Entscheidung Englands gegen Deutschland (1898–1910), 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1932.
Walther, Heinrich: Vorgeschichte und Geschichte des Weltkriegs im Geschichtsunterricht, 1. Auflage, Leipzig: Teubner 1932.
Weber, Georg; Poland, Franz Theodor: Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung, 5.–21.(n.) Auflage, Berlin: Franke 1858–1935.
Weigand, Heinrich; Tecklenburg, August: Deutsche Geschichte für Schule und Haus, 6.–19. Auflage, Hannover: Carl Meyer 1898–1926.
Weller, Karl: Geschichte der Neuzeit von 1661 bis zur Gegenwart für die Oberstufe, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1924.
Wendlandt, Theodora: Außereuropa mit 3 Buntbildern, 195 Abbildungen und Skizzen, 4. Auflage, Leipzig: List & von Bressendorf 1931.
Wendling, Karl; Senner, Anton: Geschichte und Erdkunde, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Diesterweg 1927.
Wiel, Paul; Pingel, Hermann: Europa und Übersee mit 25 Schaubildern, 1.–13. Auflage, Leipzig: Gehlen 1936–1954.
Wilmanns, Ernst: Deutsche Geschichte für die Unterstufe der Heeresfachschulen für Verwaltung und Wirtschaft, 1.–4. Auflage, Leipzig: Teubner 1930–1932.

Winde, Rudolf; Schneider, Gertrud: Die Erde als Lebensraum, 1.–5. Auflage, Leipzig: Teubner 1939–1943.
Wohltmann, Joh.; Trockels, Wilhelm; Erdmann, Jakob; Volpers, Richard: Weltgeschichte von der Reformation bis zum Tode Friedrichs des Großen, 1.–2. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1926–1927.
Wolf, Heinrich: Angewandte Geschichte eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen, 1.–11. Auflage, Leipzig: Weicher 1910–1942.
Wuessing, Fritz: Im Weltkrieg, 1. Auflage, Leipzig: Quelle & Meyer 1927.
Wührer, Nikolaus; Geistbeck, Alois; Geistbeck, Michael: Geographische Staatenkunde von Europa mit Ausnahme von Deutschland, England und Frankreich, 3.–12. Auflage, München: Oldenbourg 1919–1937.
Wührer, Nikolaus; Geistbeck, Alois; Geistbeck, Michael: Staatenkunde von Frankreich, Großbritannien und den außereuropäischen Staaten mit 34 Karten und Skizzen, 1.–10. Auflage, München: Oldenbourg 1919–1937.
Zawodsky, Felix: Umgang mit Türken, 1. Auflage, Nürnberg: Luken & Luken 1958.
Zurbonsen, Friedrich: Das Mittelalter, 2.–12. Auflage, Berlin: Nicolai 1892–1923.
Zurbonsen, Friedrich: Die Neuzeit, 2.–13. Auflage, Berlin: Nicolai 1892–1925.
Zurbonsen, Friedrich: Von der französischen Staatsumwälzung bis zur Gegenwart, 1.–4. Auflage, Düsseldorf: Schwann 1909–1921.
Zurbonsen, Friedrich: Ausgewählte Abschnitte der Weltgeschichte, Einführung in die geschichtliche Lektüre, 1.–5. Auflage, Düsseldorf: Schwann 1916–1921.

Ungedruckte Quellen

Archiv der Stiftung Bundespräsident-Theodor-Heuss-Haus, B 122, 924, Erwiderung des Herrn Bundespräsidenten auf die Ansprache des Türkischen Staatspräsidenten bei dem Abendessen am 6. Mai ds. Js. in Ankara, 2 Seiten.
Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 78525, Nadolny an Richthofen, 13.04.1929.
Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, 8636/E 604 937-41, Botschaftsrat Fabricius (z. Z. Therapia) an das Auswärtige Amt, 07.08.1933, 2 Seiten.
Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 63436, Das Auswärtige Amt an Nadolny, 30.05.1924.
Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 78484, Aufzeichnung Padel an von Schubert, 16.12.1922.
Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, R 28588, Aufzeichnungen Prüfers für den Reichsaußenminister, 27.7.1923.
Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, Nachlass Nadolny, Bd. 2: *Die Türkei und Europa*, o.D. (etwa 1931).

Gedruckte Quellen

Bekanntmachung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 30.3.36, Nr. VIII 10166 über den Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten (mit Ausnahme der Deutschen Aufbauschulen). *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus* 3 (1936), S. 26–43.
Bekanntmachung über den am 3. März 1924 in Angora unterzeichneten deutsch-türkischen Freundschaftsvertrag. *Reichsgesetzblatt* 8.10 (1926), S. 175–176.
Bekanntmachung vom 18. August 1933 über Gedenkfeier des Türkenjahres 1683. *Regierungsblatt für Mecklenburg-Schwerin* 1933, S. 251.
Berichte der Bezirks- und Ortsgruppen. Braunschweig. *Beilage zu den Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 1.7 (1922), S. 2.

Berichte der Bezirks- und Ortsgruppen. Essen. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 3.5 (1921), S. 3.
Berichte der Bezirks- und Ortsgruppen, Köln. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 3.10 (1921), S. 4.
Bodenreichtum und Bodennot in der Türkei. *Bodenreform* 47 (1936), S. 263.
Der kranke Mann von heute und das gesunde Europa. *Kladderadatsch,* 21.04.1922.
Das Ende des Bakschischs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 7.10 (1925), S. 1.
Das ‚neue' Konstantinopel. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 8.2 (1926), S. 1–2.
Das Staatsbegräbnis Atatürks. *Wiener Zeitung,* 22.11.1938.
Der kommende Sieg der Weltletter. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 60.37 (1930), S. 723.
Der Eintritt der Türkei in den Völkerbund. *Berliner Börsen-Zeitung,* 07.07.1932.
Der Retter der Türkei - Neuwahl am Freitag. *Hamburger Nachrichten,* 10.11.1938.
Des Führers Beileid zum Tode Atatürks. *Völkischer Beobachter,* 12.11.1938.
Deutsch-türkischer Freundschaftsvertrag. *Reichsgesetzblatt* 28.25 (1941), S. 261-262.
Die Arbeitsverhältnisse in der Türkei. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 6.2 (1924), S. 10.
Die deutsch-türkische Verbundenheit. *Völkischer Beobachter*, 02.11.1933.
Die modernisierte Türkei. *Ethnische Kultur* 1928, S. 39.
Die nationalistische Bewegung in Kleinasien. *Neue Preußische Zeitung (Kreuzzeitung),* 19.08.1919.
Die Tradition des Asienkorps Truppenteilen der deutschen Wehrmacht übertragen. *Orient-Rundschau* 20.1 (1938), S. 1.
Die Türkei übernimmt das Schweizer Zivilrecht. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 55.49 (1926), S. 977–978.
Erhebung des einfachen Schulgeldsatzes von Schülern türkischer Staatsangehörigkeit. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 67 (1925), S. 345.
Erlasse der (bayrischen, württembergischen, sächsischen und hamburgischen) Unterrichtsverwaltungen (sowie des Reichsministeriums des Innern) über den Geschichtsunterricht. *Vergangenheit und Gegenwart* 23 (1933), S. 457–466.
Europäisch-türkisches Reich. *Allgemeine Zeitung für Deutschlands Volksschullehrer* 5.37-40 (1821), S. 294–299.
Für eine größere Berücksichtigung Deutsch-Österreichs im Unterricht. *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 27 (1919), S. 53.
Finis Germania. In: Neue Preußische Zeitung (Kreuzzeitung), 23.06.1919.
Gesetz über den deutsch-türkischen Handelsvertrag. *Reichsgesetzblatt* 12 (1930), S. 1026–1063.
Gesetz über den Friedensschluß zwischen Deutschland und den alliierten und assoziierten Mächten. *Reichsgesetzblatt* 1.140 (1919), S. 687–1352.
Im Zeichen deutsch-türkischer Bundestreue. *Deutsche Zeitung,* 07.11.1933.
Kemal Atatürk gestorben. *Deutsche Allgemeine Zeitung,* 11.11.1938.
Kemal Atatürk gestorben. Der Schöpfer der neuen Türkei. *Frankfurter Zeitung,* 11.11.1938.
Kemal Atatürks letzte Fahrt. *Berliner Tageblatt,* 20.11.1938.
Mitteilung der Schriftleitung. *Orient-Rundschau* 20.4 (1938), S. 48.
Papen an seine Waffenbrüder. *Kölnische Zeitung,* 01.11.1933.
Rezension zu: Grote, Hugo, Staaten und Völker nach dem Weltkrieg, Heidelberg: Ehrig 1922. *Zeitschrift für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 64 (1922), S. 545.
Sieg der nationalen Bewegung in Anatolien. *Neue Preußische Zeitung (Kreuzzeitung),* 29.09.1919.
Schulgedächtnisfeiern des Jahres 1683 bzw. der Türkenkriege. *Amtliches Schulblatt für den Regierungsbezirk Arnsberg* 43.17 (1933), S. 359–360.
Türkei. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 58.15 (1928), S. 342.
Türkei. Das neue türkische Alphabet. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 57.36 (1928), S. 538.
Türkei. Das neue türkische Alphabet. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 57.36 (1928), S. 738–739.
Türkei. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 59.45 (1929), S. 925.
Vom Rebell zum ‚Vater der Türken'. *Hamburger Tageblatt,* 10.11.1938.

Zeichen und Wunder. *Die Gegenwart. Zeitschrift für Literatur, Wirtschaftsleben und Kunst* 51.12 (1922), S. 355.
Zur Wiederaufnahme der deutsch-türkischen Beziehungen. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 6.7 (1924), S. 83–84.
Zeitschriftenschau. *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 27 (1919), S. 251.
Abeghian, Artasches: Europa revolutioniert Vorderasien. Gegen Turban, Harem, Schleier, Fez. *Vorwärts* 46.16 (1929), S. 5.
Ahlers, Johannes: Die Türkei von heute. *Zeitschrift für Politik* 18.10 (1929), S. 676–692.
Appel, F.: Der Kampf des 20. Jahrhunderts. *NS-Monatshefte* 1940, S. 7–17.
Auerswald, Annemarie von: Momentaufnahmen aus der Zeit des Kriegsendes im Orient. *Orient-Rundschau* 13.12 (1931), S. 124–125.
Augustin, Christian: Großeuropa. *Auswärtige Politik* 1941, S. 895–910.
Baltzer, D.: Wie die Deutschen aus der Türkei abgezogen sind. Waffenstillstands-Erinnerungen. *Beilage zu den Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 3.8–10 (1921), S. jeweils 1–2.
Banse, Ewald: *Die Türkei: eine moderne Geographie*, Berlin: Westermann 1919.
Baur, Erwin; Lenz, Fritz; Fischer, Eugen: *Grundriß der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene*, München: Lehmann 1923.
Becker, Carl Heinrich.: *Das türkische Bildungsproblem*, Bonn: Friedrich Cohen 1916.
Becker, Carl Heinrich: *Kulturpolitische Aufgaben des Reiches*, Leipzig: Quelle & Meyer 1919.
Becker, Carl Heinrich: Prüfstelle für die Lehrbücher der höheren Schulen. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 70.6 (1928), S. 103.
Becker, Carl Heinrich: Die Türkei nach dem Weltkriege. In: *Islamstudien. Vom Werden und Wesen der islamischen Welt*. Hrsg. von dems., Leipzig: 1932, S. 419–449.
Cleemann, Paul Heinrich: Das türkische Problem. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 2 (1920), S. 5–7.
Coudenhove-Kalergi, Richard: *Pan-Europa*, Wien: Pan-Europa-Verlag 1923.
Coudenhove-Kalergi, Richard: Die Türkei und wir. *Paneuropa* 7.1 (1931), S. 13–18.
D., D. T.: Nach zehn Jahren zum Goldenen Horn. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 8.3 (1926), S. 3–4.
Daitz, Werner: Neuordnung Europas durch Rasse und Raum. *NS-Monatshefte* 1940, S. 529–534.
Duda, Herbert W.: Die neue Lateinschrift in der Türkei. *Orientalische Literaturzeitung* 6.1 (1929), S. 441–453.
Eberhard, Otto: Das Unterrichtswesen in der Türkei in Gegenwart und Zukunft. *Pädagogische Warte* 23.24 (1916), S. 1181–1190.
Elcher, Oskar: Über die Wirkung der Gaswaffe in heißem Klima. *Orient-Rundschau* 14.2 (1931), S. 19–20.
Engels, Friedrich: Die Lage der arbeitenden Klasse in England. In: *Marx –Engels –Werke, Band 2*, Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus, Berlin: Dietz 1972, S. 225-506
Feldmann, Wilhelm: Die erste Mischehe. *Vossische Zeitung,* 16.03.1927.
Feldmann, Wilhelm: Die Türkei vor Wahlen. *Vossische Zeitung,* 03.04.1927.
Friedrich, Fritz: *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen*. Leipzig: Teubner 1925.
Günther, Franz Johannes: Die deutsche Türkenpolitik von Karl Helfferich. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 3.9 (1921), S. 1–2.
H., R. G.: Kultur der Zeit. *Ethnische Kultur* 43.7/8 (1935), S. 107–111.
Hartmann, Richard: Die neue Türkei. *Der Vordere Orient*, Hrsg. von Arbeitsausschuß zur Förderung des Auslandsstudiums an der Albertus-Universität zu Königsberg, Königsberg: Gräfe und Unzer 1929, S. 88–115.
Helfferich, Karl: *Die deutsche Türkenpolitik*, Berlin: Vossische Buchhandlung 1921.
Heuss, Theodor: Balkanreise. *Die Hilfe* 35.1 (1929), S. 20-22.

Heuss, Theodor: Denkschrift zur Errichtung einer Deutschen Hochschule für Politik. Missiroli, Antonio (Hrsg.), *Die Deutsche Hochschule für Politik*, Sankt Augustun: Comdok 1988, S. 140–144.

Hinrichs, Emil: Geographie als Wissenschaft und als Unterrichtsfach an höheren Schulen. In: *Verhandlungen und wissenschaftliche Abhandlungen des 23. Geographentages zu Magdeburg 1929.* Hrsg. von Wüst, Georg, Breslau: Hirt 1930, S. 240–251.

Hitler, Adolf: *Mein Kampf. Die nationalsozialistische Bewegung*, München: Eher 1926.

Hoetzsch, Otto: Die äußere Politik der Woche. *Neue Preußische Zeitung (Kreuzzeitung),* 04.10.1922.

Hoffmann, Adolph: Geschichtsunterricht, Schulbibliotheken, Revolution, Gegenrevolution und Religionsunterricht für Dissidenten usw. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 60.12 (1918), S. 708–709.

Holborn, Hajo: *Deutschland und die Türkei. 1878–1890*, Berlin: Deutsche Verlagsgesellschaft für Politik und Geschichte 1926.

Horn, Ewald (Hrsg.): *Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preußens eingeführten Schulbücher*, Leipzig: Teubner 1906.

Houssong, Friedrich: Mann und Masse, *Berliner Lokal-Anzeiger,* 01.10.1922.

Huber, K. O.: Kriegserlebnisse eines Eisenbahners im Orient. *Orient-Rundschau* 15.7 (1933), S. 3–5.

Hüber, Reinhard: *Die Bagdadbahn*, Berlin: Junker und Dünnhaupt 1943.

Humann, Hans: Deutschland in Lausanne. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 5.2 (1923), S. 1–2.

Ibbeken, Rudolf: *Das außenpolitische Problem. Staat und Wirtschaft in der deutschen Reichspolitik 1880–1914. Untersuchungen über: Kolonialpolitik, Internationale Finanzpolitik, Handelsverträge und die Bagdadbahn*, Schleswig: Ibbeken 1928.

Jäckh, Ernst: Die Türkei und Deutschland. *Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung* 2.7 (1919), S. 1–3.

Jäckh, Ernst: Vorgeschichte der Deutschen Hochschule für Politik. *Zeitschrift für Politik* 13 (1924), S. 16–19.

Jäckh, Ernst: Meine Unterredung mit Hitler vom 1.4.1933. Missiroli, Antonio (Hrsg.), *Die Deutsche Hochschule für Politik*, Sankt Augustun: Comdok 1988, S. 158–169.

Jacobs, W.: Wie stehts mit der Lernmittelfreiheit? *Blätter für Schulrecht. Beilage zur Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* 30.11 (1929), S. 87–96.

Jahn, Karl: Kamâl Atatürk, der Schöpfer der neuen Türkei. *Vergangenheit und Gegenwart* 31 (1941), S. 354–372.

Jäschke, Gotthard: *Türkei*, Berlin: Junker & Dünnhaupt 1941.

Jäschke, Gotthard: Zur Krisis des Islams in der Türkei. *Beiträge zur Arabistik, Semistik und Islamwissenschaft*. Hrsg. von Hartmann, Richard; Scheel, Helmuth Leipzig: Harrassowitz 1944, S. 514–530.

Jäschke, Gotthard Die Türkei seit dem Weltkriege. II. Türkischer Geschichtskalender für 1929 mit neuem Nachtrag zu 1918–1928. *Die Welt des Islams* 12.1/2 (1930), S. 1–50.

Jäschke, Gotthard: Die Türkei seit dem Weltkriege. III. Türkischer Geschichtskalender für 1930. *Die Welt des Islams* 12.4 (1931), S. 137–166.

Jäschke, Gotthard: Die Türkei in den Jahren 1933 und 1934. Mitt*eilungen des Seminars für orientalische Sprachen zu Berlin* 38 (1935), S. 105–142.

Jäschke, Gotthard: Führerwille und Volkswille in der neuen Türkei. *Orient-Nachrichten* 3.19 (1937), S. 273–277.

Jäschke, Gotthard: Türkei. In: *Jahrbuch der Weltpolitik* 1 (1942), S. 672–682.

Jäschke, Gotthard: *Die Türkei in den Jahren 1935–1941*, Leipzig: Harrassowitz 1943.

Jäschke, Gotthard: *Die Türkei in den Jahren 1942–1951. Geschichtskalender. Mit Namen- und Sachregister*, Wiesbaden: Harrassowitz 1955.

Jäschke, Gotthard: *Die Türkei in den Jahren 1952–1961*, Wiesbaden: Harrassowitz 1965.

Jäschke, Gotthard; Pritsch, Erich: Die Türkei seit dem Weltkrieg - Geschichtskalender 1918–1928. *Die Welt des Islams* 10.1 (1927–1929), S. 1–154.

K., K. E.: Das Ende vom Lied? *Kladderadatsch,* 22.10.1922.

Kaufmann, Alfred: Zwölfter Bundestag des BDAK in Frankfurt a. Main. In den Pfingsttagen 23. bis 25. Mai 1931. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.6 (1931), S. 75–79.
Kawerau, Siegfried: *Alter und neuer Geschichtsunterricht*, Leipzig: Ernst Oldenburg Verlag 1924.
Kawerau, Siegfried: *Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923*, Berlin: Hensel 1927.
Kayser, G.: Bringt uns die Ausbildung türkischer Schüler und Lehrlinge in Deutschland wirtschaftlichen Schaden. *Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung* 2.7 (1919), S. 23–29.
Klinghardt, Karl: Die türkische Frauenbewegung. *Der Eiserne Steg: Jahrbuch* 1925, S. 105–111.
Klinghardt, Karl: Der türkische Zivilisationsdrang. *Mitteilungen der Deutsch-Türkischen Vereinigung* 9.6, (1928), o.S.
Klinghardt, Karl: Zehn Jahre neue Türkei. Zum zehnjährigen Staatsjubiläum der türkischen Republik. *Orient-Rundschau* 15.11 (1933), S. 119–120.
Kreß von Kressenstein, Friedrich: Was wir wollen. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 1.1 (1919), S. 1.
Liebknecht, Wilhelm: *Zur orientalischen Frage oder soll Europa kosakisch werden?* Leipzig: Höhme 1878.
Liman von Sanders, Otto: *Fünf Jahre Türkei*, Berlin: Scherl 1920.
Manoilescu, Mihail: Die drei Europa. *Europäische Revue* 1939, S. 191–198.
Mayhew, Henry: *London Labour and the London Poor*, London 1851.
Meese, F.: Auf dem Wege zur deutschen Erziehungsschule. *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 31 (1923), S. 3–7.
Meisel-Hess, Grete: *Weiberhaß und Weiberverachtung. Eine Erwiderung auf die in Dr. Otto Weinigers Buche „Geschlecht und Charakter" geäußerten Anschauungen über ‚die Frau und ihre Frage'*, Wien: Die Wage 1904.
Menzel, Th.: Eine Statistik der im Ausland studierenden Türken 1927/28 bis 1936/37. *Mitteilungen des Seminars für orientalische Sprachen zu Berlin* 41.1 (1938), S. 171–173.
Mercator: Türkische Möglichkeiten. *Deutsche Allgemeine Zeitung*, 16.10.1923.
Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Verzeichnis der gegenwärtig an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten Schulbücher. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 32.6 (1890), S. 339–466.
Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Neue Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 43 (1901), S. 471–544.
Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 43.8, (1908), S. 692–717.
Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Ausführungsbestimmungen zu dem Erlasse vom 18. August 1908 über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtverwaltung* 43.8 (1908), S. 886–1002.
Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten: Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern an den höheren Lehranstalten für die männliche und für die weibliche Jugend. *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* 65.18 (1923), S. 321–322.
Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: *Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 genehmigten Lehrbüchern für die höheren und mittleren Schulen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1931.
Muck, Otto: Spiel um Neu-Europa. *Zeitschrift für Geopolitik* 1940, S. 260–262.
Müller, Edgar: *Die wirtschaftliche Bedeutung der Bagdadbahn*, Zürich: Leemann 1919.
Mulzer, Hans H.: Die Türkei als „Republik". *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 5.12 (1923), S. 1–3.
Nadolny, Rudolf: Die Türkei und Europa. *Die Türkische Wirtschaft* 4.12 (1931), S. 1–3.
Nahid, Ali: Die Türkei in der Phantasie der Abendländer. *Freiburger Zeitung,* 25.04.1925.
Naumann, Friedrich: *„Asia". Athen, Konstantinopel, Baalbek, Damaskus, Nazaret, Jerusalem, Kairo, Neapel*, Berlin: Hilfe-Verlag 1899.

Naumann, Friedrich: *Mitteleuropa. Volksausgabe mit Bulgarien und Mitteleuropa*, Berlin: De Gruyter 1916.
Oberhummer, Eugen: *Die Türken und das Osmanische Reich*, Leipzig: Teubner 1917.
Obst, Erich: *Die Großraum-Idee in der Vergangenheit und als tragender politischer Gedanke unserer Zeit*, Breslau: Korn 1941.
Persich, Walter Anatole: *Bagdadbahn 1893. Roman einer Diplomatenintrige*, Berlin: Schaffer 1941.
Peters, Richard: *Von der alten und neuen Türkei: gesammelte Aufsätze*, Ankara: Berkalp Kitabevi 1944.
Petzall, Erwin: Vom Unterrichtswesen in der neuen Türkei. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 58.31 (1928), S. 617–618.
Pollitz, Alice: Tagung der „World Federation of Education Associations". *Deutsche Lehrerinnenzeitung* 48.17 (1931), S. 284–285.
Pott, August Friedrich: *Die Ungleichheit menschlicher Rassen hauptsächlich vom sprachwissenschaftlichen Standpunkte. Unter besonderer Berücksichtigung von des Grafen von Gobineau gleichnamigem Werke; mit einem Überblicke über die Sprachverhältnisse der Völker. Ein Ethnologischer Versuch*, Lemgo: Meyer 1856.
Pritze, Johannes: Der neue Geist. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 5.4 (1923), S. 1.
Ratzel, Friedrich: Der Lebensraum. Eine biogeographische Studie. In: *Festgaben für Albert Schäffle*. Hrsg. von Bücher, Karl, Tübingen: Laupp 1901, S. 103–189.
Ratzel, Friedrich: *Politische Geographie oder die Geographie der Staaten, des Verkehrs und des Krieges*, München/Berlin: Oldenbourg 1903.
Ratzel, Friedrich: *Völkerkunde*, Leipzig: Bibliographisches Institut 1904.
Realschule Laubach: *Jahresbericht der Realschule Laubach für das Schuljahr 1933/34*. Laubach: Realschule Laubach 1934.
Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: *Neuordnung des höheren Schulwesens*, Berlin 1938.
Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung: *Lehrpläne für die Oberstufe der Oberschule für Jungen und der Gymnasien*, Berlin 1943.
Richert, Hans: *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Grundsätzliches und Methodisches*, Berlin: Weidmann 1925.
Richert, Hans: *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Lehraufgaben*, Berlin: Weidmann 1925.
Richert, Hans; Güldner, Hans und Landé, Walter: *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Grundsätzliches und Methodisches*, Berlin: Weidmann 1931.
Richert, Hans; Güldner, Hans und Landé, Walter: *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Lehraufgaben*, Berlin: Weidmann 1931.
Rohan, Karl Anton Prinz: Europa und der Bolschewismus. *Auswärtige Politik* 1944, S. 216–224.
Rohrbach, Paul: *Der deutsche Gedanken in der Welt*, Leipzig: Langewiesche 1920–1940.
Scheel, Helmuth: Der II. Türkische Geschichtskongreß. *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* 3 (1937), S. 215–218.
Schellberg, Wilhelm; Hylla, Erich: *Die Bestimmungen über Einführung von Lehrbüchern*, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1926.
Schellberg, Wilhelm; Hylla, Erich: *Verzeichnis der auf Grund der Ordnung für die Einführung von Lehrbüchern vom 15. September 1923 vom Jahre 1924 ab genehmigten Lehrbücher für die höheren und mittleren Schulen*, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung 1926.
Schlee, Max: Die Eisenbahnen der asiatischen Türkei während des Weltkriegs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.4 (1931), S. 1–2.
Schlee, Max: Die Eisenbahnen der asiatischen Türkei während des Weltkriegs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.6 (1931), S. 4.
Schlee, Max: Die Eisenbahnen der asiatischen Türkei während des Weltkriegs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.9 (1931), S. 3.

Schlee, Max: Die Eisenbahnen der asiatischen Türkei während des Weltkriegs. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.11 (1931), S. 3.
Schlee, Max: Zum Gedächtnis des Generalfeldmarschalls Colmar Freiherr v.d. Goltz-Pascha. *Orient-Rundschau* 15.8 (1933), S. 4-6.
Schmidt, Fr. W.: Die Zehnjahrfeier der Türkischen Republik in Berlin vom 29. bis 31. Oktober 1933. *Orient-Rundschau* 15.11 (1933), S. 117–119.
Schopen, Edmund: *Die neue Türkei*, Leipzig: Goldmann 1938.
Schott, Georg: *Das Volksbuch vom Hitler*, München: Wiechmann 1924.
Schrader, Friedrich: Die Lage der ackerbauenden Klasse in der Türkei. *Die Neue Zeit* 38.1 (1919), S. 317–319.
Schrader, Friedrich: Politisches Leben in der Türkei. *Die Neue Zeit* 37 (1919), S. 460–466.
Schrader, Friedrich: Die türkische Kultur. *Nord und Süd* 172 (1920), S. 268–305.
Schweder-Rudolstadt, Paul: Die Türkei und wir. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 7.11 (1925), S. 13.
Scurla, Herbert: Die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer an türkischen wissenschaftlichen Hochschulen. In: *Exil unter Halbmond und Stern. Herbert Scurlas Bericht über die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer in der Türkei während der Zeit des Nationalsozialismus*. Hrsg. von Şen, Faruk; Halm, Dirk, Essen: Klartext 2007, S. 31–92.
Sıtkı, Bekir: *Das Bagdad-Bahn-Problem 1890–1903*, Freiburg: Goldschagg 1935.
Soehring, Otto: Die Deutsche Schule in Konstantinopel. In: *Aus deutscher Bildungsarbeit im Auslande. Erlebnisse und Erfahrungen in Selbstzeugnissen aus aller Welt.* Hrsg. von Schmidt, Franz; Boelitz, Otto Langensalza: Beltz 1928, S. 11–28.
Souchon, Wilhelm: Der Durchbruch S. M. Schiffe „Goeben“ und „Breslau“ von Messina nach den Dardanellen. In: *Auf See unbesiegt. Erlebnisse im Seekrieg erzählt von Mitkämpfern*. Hrsg. von Mantey, Eberhard von, München: Lehmann 1922, S. 17–31.
Souchon, Wilhelm: Der Durchbruch von ‚Goeben‘ und ‚Breslau‘ von Messina nach den Dardanellen. In: *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 4.1 (1922), S. 1–2.
Spengler, Oswald: *Der Untergang des Abendlandes. Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte*, Wien: Braumüller 1918.
Stresemann, Gustav: Debatte über den Reichshaushalt für 1924. In: *Stenographische Protokolle des Reichstags*. Hrsg. vom Reichstag des Deutschen Reiches, 1924, S. 12523.
Trensch, G.: Deutsche Auslandskunde in der Schule. *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 51.9 (1922), S. 101–102.
Uweson, Ulf: *Wir bauen die Bagdadbahn. Nach Aufzeichnungen eines leitenden Ingenieurs*, Berlin: Steiniger 1942.
Viererbl, Karl: Atatürk. Soldat und Staatsmann. *Völkischer Beobachter,* 11.11.1938.
Moltke, Helmuth: Briefe über Zustände und Begebenheiten in der Türkei aus den Jahren 1835 bis 1839. In: *Auf dem Weg ins Türkische Reich. Ein bildungshistorisches Lesebuch*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2022, S. 88– 89, hier 88.
von Oppenheim, Max: *Zur Entwickelung des Bagdadbahngebietes und insbesondere Syriens und Mesopotamiens unter Nutzanwendung amerikanischer Erfahrungen*, Berlin: 1904.
von Ossietzky, Carl: Der Fall Angora. Zu den Pariser Verhandlungen. *Berliner Volks-Zeitung* 69.284 (1921), S. 1
von Puttkammer, Thea: Begegnungen mit Mustafa Kemal. *Deutsche Allgemeine Zeitung* 61.413/414 (1922), S. 7.
von Treitschke, Heinrich: *Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert bis zum Tode König Friedrich Wilhelms III.*, Leipzig: Hirzel 1889.
Wagner, Johann Andreas: *Das Menschengeschlecht und das Thier- und Pflanzenreich der Urzeit*, Leipzig: Voss 1857.
Welsch, Otto: Reformen und Säkularisationen in der neuen Türkei. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 7.11 (1925), S. 1–2.

Welsch, Otto: Die türkische Kavallerie bei Beginn des Weltkrieges. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 8.7 (1926), S. 55–56.
Welsch, Otto: Marschall von der Goltz und die Türkei. Zu seinem 15. Todestag. *Mitteilungen des Bundes der Asienkämpfer* 13.5 (1931), S. 58–59.
Weniger, Erich: *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*, Weinheim: Beltz 1956[1930].
Wuessing, Fritz: Zu den preußischen Richtlinien für den Geschichtsunterricht. *Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz für den akademisch gebildeten Lehrerstand* 34.2 (1926), S. 21–23.
Zapp, Manfred: Türkischer Nationalsozialismus. *Preußische Jahrbücher* 232.8 (1933), S. 105-–112.
Ziemke, Kurt: *Die neue Türkei: politische Entwicklung 1914–1929*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt. 1930.

Sekundärliteratur

Art. ‚Otto Soehring'. In: *Biographisches Handbuch des deutschen Auswärtigen Dienstes 1871–1945*. Bearb. von Keiper, Gerhard; Kröger, Martin; Isphording, Bernd, Paderborn: Schöningh 2012, S. 282–283.
Aamotsbakken, Bente: Canonical texts and their potential for the constitution of identity. A closer look at the absence of female writers and the impact on pupils' perception. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Hrsg. von Matthes, Eva; Heinze, Carsten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005, S. 119–138.
Abelein, Manfred: *Die Kulturpolitik des Deutschen Reiches und der Bundesrepublik Deutschland. Ihre verfassungsgeschichtliche Entwicklung und ihre verfassungsrechtlichen Probleme*. Wiesbaden: VS 1968.
Adanır, Fikret: Wandlungen des deutschen Türkeibildes in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Türkeistudien* 4 (1991), S. 195–211.
Akbaba, Yalız; Strunck, Susanne: Deutsch-türkische Schulen in Deutschland. Ein kontroverser Diskurs. In: *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen*. Hrsg. von Ullrich, Heiner; Strunck, Susanne, Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 131–140.
Aktan, Sümer: *Curriculum Studies in Turkey. A historical Perspective*. New York: Palgrave 2018.
Altun, Tülay: *Das Osmanische Reich in Schülervorstellungen und im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und II. Eine rekonstruktiv-hermeneutische Analyse von Passungen und Divergenzen unter Berücksichtigung der Bedingungen der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann 2021.
Anklam, Ewa; Grindel, Susanne: Europa im Bild – Bilder von Europa. Europapräsentationen in deutschen, französischen und polnischen Geschichtsschulbüchern in historischer Perspektive. In: *Das Bild im Schulbuch*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 93–108.
Arand, Tobias: Die Alte Geschichte und ihre Rolle im nationalsozialistischen gymnasialen Geschichtsunterricht. Das Beispiel der Schulbuchreihe, Volkwerden der Deutschen'. *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 2 (2009), S. 40–54.
Arend, Heike: Gleichzeitigkeit des Unvereinbaren. Verständigungskonzepte und kulturelle Begegnungen in den deutsch-französischen Beziehungen der Zwischenkriegszeit. *Francia* 20 (1994), S. 131–149.
Aschke, Mandred: Christliche Ethik und Politik. Johannes Lepsius über die Gebote der Bergpredigt und die legitimen sozialen Ordnungen. In: *Johannes Lepsius – eine deutsche Ausnahme. Der Völkermord an den Armeniern, Humanitarismus und Menschenrechte*. Hrsg. von Hosfeld, Rolf, Göttingen: Wallstein 2013, S. 69–94.
Askeland, Norunn: Text Types and ‚Othering' in Norwegian Textbooks for Geographie and History (1860–2006). In: *Heterogenität und Bildungsmedien – Heterogeneity and Educational Media*. Hrsg. von Aamotsbakken, Bente; Matthes Eva; Schütze, Sylvia, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017, S. 332–341.

Auernheimer, Georg: Feindbildkonstruktionen - das Beispiel Islam und Muslime. In: *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Hrsg. von Renate, Grasse.; Gruber, Bettina; Gugel, Günther, Hamburg: Rowohlt 2008, S. 185–212.

Avci, Meral: *Die türkisch-deutschen Wirtschaftsbeziehungen in den Jahren von 1923 bis 1945 unter Beachtung der politischen Entwicklungen*. Aachen: Technische Hochschule 2014.

Baberowski, Jörg: Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel. In: *Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel*. Hrsg. von Baberowski, Jörg; Kaelble, Hartmut; Schriewer, Jürgen, Frankfurt am Main: Campus 2008, S. 9–16.

Bähr, Konstantin; Künzli, Rudolf: Lehrplan und Lehrmittel. Einige Ergebnisse aus einem Projekt zur Lehrplanarbeit. *ilz.ch* 4 (1999), S. 4–7.

Baker, Paul: *Using Corpora in Discourse Analysis*. London: Continuum 2006.

Banken, Roland: *Die Verträge von Sèvres und Lausanne 1923. Eine völkerrechtliche Untersuchung zur Beendigung des Ersten Weltkrieges und zur Auflösung der sogenannten ‚Orientalischen Frage' durch die Friedensverträge zwischen den alliierten Mächten und der Türkei*. Berlin: LIT 2014.

Banken, Ralf: Die wirtschaftspolitische Achillesferse des ‚Dritten Reiches'. Das Reichswirtschaftsministerium und die NS-Außenwirtschaftspolitik 1933–1939. In: *Das Reichswirtschaftsministerium in der NS-Zeit. Wirtschaftsordnung und Verbrechenskomplex*. Hrsg. von Ritschl, Albrecht, Berlin: de Gruyter Oldenbourg 2016, S. 111–232.

Barbian, Jan-Pieter: Literaturpolitik im ‚Dritten Reich': Institutionen, Kompetenzen, Betätigungsfelder. *Archiv für Geschichte des Buchwesens* 40 (1993), S. 1–394.

Barbian, Jan-Pieter: Der Buchmarkt: Marktordnung und statistische Marktdaten. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 3, Drittes Reich*. Hrsg. von Fischer, Ernst; Wittmann, Reinhard, Berlin: De Gruyter 2015, S. 161–196.

Barbian, Jan-Pieter: Die organisatorische, personelle und rechtliche Neuordnung des deutschen Buchhandels. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 3, Drittes Reich*. Hrsg. von Fischer, Ernst; Wittmann, Reinhard, Berlin: De Gruyter 2015, S. 73–160.

Barlas, Dilek: Turkish Diplomacy in the Balkans and the Mediterranean. Opportunities and Limits for Middle-power Activism in the 1930s. *Journal of Contemporary History* 40.3 (2005), S. 441–464.

Barlas, Dilek; Güvenç, Serhat: Turkey and the Idea of the European Union in the Interwar Years. *Middle Eastern Studies* 45.3 (2009), S. 425–446.

Barricelli, Michele: Rezension zu: Jansen, Johannes: *Wie Geschichtsschulbücher erzählen. Narratologische, transtextuelle und didaktische Perspektiven*, Köln 2022. In: H-Soz-Kult, 16.09.2022. <hsozkult.de/publicationreview/id/reb–116931>

Barth, Volker: Fremdheit und Alterität im 19. Jahrhundert. Ein Kommentar. In: *Das Andere. Theorie, Repräsentation und Erfahrung im 19. Jahrhundert*. Hrsg. von König, Mareike; Requate, Jörg; Reynaud Paligot, Carole, Paris: Deutsches Historisches Institut Paris 2008, o. S.

Bauer, Thomas: *Warum es kein islamisches Mittelalter gab. Das Erbe der Antike und der Orient*. München: Beck 2018.

Baumgart, Winfried: Die ‚Orientalische Frage' - redivivus? Große Mächte und kleine Nationalitäten 1820–1923. In: *Neue politische Geschichte*. Hrsg. von Diner, Dan, Gerlingen: Bleicher 1999, S. 33–55.

Bauriedl, Sybille: Der ‚Orient' als Raumkonstruktion der Geographie. In: *Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Hrsg. von Attia, Iman, Münster: Unrast 2007, S. 137–156.

Beck, Ulrich: Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven ‚reflexiver Modernisierung'. In: *Reflexive Modernisierung: eine Kontroverse*. Hrsg. von Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999, S. 289–315.

Becker, Hellmut: Reform von Schule und Lehrerbildung im Preußen der Weimarer Zeit. In: *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Hrsg. von Becker, Hellmut; Kluchert, Gerhard, Stuttgart: Klett 1993, S. 365–404.

Becker, Winfried: *Frederic von Rosenberg (1874–1937). Diplomat vom späten Kaiserreich bis zum Dritten Reich, Außenminister der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.

Benz, Wolfgang: Zur Genese und Tradition des Feindbildes Islam. Einleitende Bemerkungen zum Themenheft Islambilder vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 58.7/8 (2010), S. 585–590.

Berg, Charles; Milmeister, Marianne: Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. *Historical Social Research* 19 (2008), S. 182–210.

Berger, Lutz: ‚Der beste Führer im Leben ist die positive Wissenschaft'. Atatürk und Europa. In: *Die Türkei, der deutsche Sprachraum und Europa. Multidisziplinäre Annäherung und Zugänge*. Hrsg. von Arntz, Reiner; Gehler, Michael; Öncü, Mehmet Tahir, Köln: Böhlau 2014, S. 129–142.

Berger, Lutz: *Die Entstehung des Islam: die ersten hundert Jahre von Mohammed bis zum Weltreich der Kalifen*. München: Beck 2016.

Berman, Nina: Historische Phasen orientalischer Diskurse in Deutschland. In: *Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Hrsg. von Attia, Iman, Münster: Unrast 2007, S. 71–84.

Bernhard, Roland; Kühberger, Christoph; Hinz, Felix; Grindel, Susanne: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*. Göttingen: V&R unipress 2017.

Bethge, Johanna: Repräsentationen von Protest – ‚1968' im Spiegel (west-)deutscher Schulgeschichtsbücher. *Eckert. Beiträge* 4 (2014), o. S.

Bezwan, Naif: *Türkei und Europa. Die Staatsdoktrin der Türkischen Republik, ihre Aufnahme in die EU und die kurdische Nationalfrage*. Baden-Baden: Nomos 2008.

Bialas, Wolfgang: *Moralische Ordnungen des Nationalsozialismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014.

Bieber, Benjamin: *Wie Kriege enden. Die Reintegration von Soldaten in Nachkriegsgesellschaften*. Hamburg: Kovač 2002.

Bischewski, Marret: Einsatz von QDA-Software zur Untersuchung von Schulbuchinhalten – ein Praxisbericht. In: *Methoden und Theorien der Bildungsmedien- und Bildungsforschung. Ein Werkstattbericht von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts*. Hrsg. von Rath, Imke, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut 2017, S. 64–72.

Bischoff, Stefanie; Betz, Tanja: *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit'*. Frankfurt: Goethe-Universität 2011.

Blänsdorf, Agnes: Lehrwerke für Geschichtsunterricht an Höheren Schulen 1933–1945. Autoren und Verlage unter den Bedingungen des Nationalsozialismus. In: *Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Bd. 1 Fächer – Milieus – Karrieren*. Hrsg. von Lehmann, Hertmut; Oexle, Otto Gerhard, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, S. 273–370.

Böer, Ingeborg; Haerkötter, Ruth; Kappert, Petra (Hrsg.): *Türken in Berlin 1871–1945. Eine Metropole in den Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*, Berlin: De Gruyter 2002.

Borchers, Çiğdem: *Frauenstudium und Hochschulkarrieren in der Türkei. Historische Entwicklungen vom 19. Jahrhundert bis heute mit vergleichendem Blick auf Deutschland*. Münster: Waxmann 2013.

Böttcher, Julika: *Der deutsch-türkische Bildungsraum im Wilhelminischen Kaiserreich – Akteure, Netzwerke, Diskurse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023.

Böttcher, Julika; Kesper-Biermann, Sylvia; Lohmann, Ingrid; Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 - Akteure, Visionen und Transformationen. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 25.1 (2019), S. 114–159.

Bozay, Kemal: *Exil Türkei: Ein Forschungsbeitrag zur deutschsprachigen Emigration in die Türkei (1933–1945)*. Münster; Hamburg: Lit 2001.

Braubach, Max: *Der Einmarsch deutscher Truppen in die entmilitarisierte Zone am Rhein im März 1936. Ein Beitrag zur Vorgeschichte des Zweiten Weltkrieges*. Köln: Westdeutscher Verlag 1956.

Braune, Peter: *Die verspätete Reichsschulkonferenz von 1920. Höhepunkt in der Karriere von Heinrich Schulz*. Göttingen: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek 2003.

Brendel, Elke; Gähde, Ulrike: Was ist Wissen? In: *Erkenntnis, Wissenschaft und Gesellschaft. Wie Forschung Wissen schafft*. Hrsg. von Buchmüller, Wilfried; Jakobeit, Cord, Berlin: Springer 2016, S. 9–22.

Breuning, Klaus: *Die Vision des Reiches. Deutscher Katholizismus zwischen Demokratie und Diktatur (1929–1934)*. München: Max Hueber 1969.

Broszat, Martin: *Der Staat Hitlers: Grundlegung und Entwicklung seiner inneren Verfassung*. München: DTV 1995.

Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea: Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Hrsg. von Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea, Frankfurt am Main: Campus 1999, S. 10–21.

Bullinger, Roland; Hieber, Ulrich; Lenz, Thomas: Das Geographiebuch – ein (un)verzichtbares Medium(!)? *Geographie heute* 26.231/232 (2005), S. 67–71.

Bürchler, Felix: ‚... zur 2ten, 3ten, 4ten, 5ten, 6ten und 7ten Auflage'. Kontinuität und Kontext eines Geografielehrmittels im 19. Jahrhundert. In: *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbronn: Klinkhardt 2004, S. 83–102.

Burkhardt, Johannes: Wie heute mit den Türkenkriegen umgehen? Eine neue Einordnung in die Geschichte von Krieg und Frieden in Europa. In: *Die Türkenkriege des 18. Jahrhunderts. Wahrnehmen – Wissen – Erinnern*. Hrsg. von Wolf, Josef; Zimmermann, Wolfgang, Regensburg: Schnell & Steiner 2017, S. 15–42.

Busch, Matthias: *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016.

Bußmann, Walter (Hrsg.): *Akten der deutschen auswärtigen Politik: 1918–1945. B, XV*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1980.

Çalik, Ramazan; Bayraktar, Hatice: *Die politischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei in der Weimarer Republik (1918–1933)*. Berlin: Schwarz 2012.

Can Ünver, O.: ‚Deutsche Sichtweisen – türkische Realitäten': Über die deutsche Rezeption der Türkei. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationsspezifischer Aspekte*. Hrsg. von Gieler, Wolfgang; Gümüs, Burak; Yoldaş, Yunus Frankfurt am Main: Peter Lang 2017, S. 381–394.

Carrier, Peter: The Nation, Nationhood, and Nationalism in Textbook Research from 1951 to 2017. In: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Hrsg. von Fuchs, Eckhardt; Bock, Annekatrin, New York: Palgrave 2018, S. 181–198.

Caruso, Marcelo: Biopolitik und Schulbuch: Veränderung der Konzepte zur Verortung des Schulbuches in der Gestaltung des Volksschulunterrichts (Bayern, 1869–1918). *Paedagogica Historica* 38.1 (2002), S. 282–299.

Chapoutot, Johann: *Der Nationalsozialismus und die Antike*. Darmstadt: WBG 2014.

Clark, Christopher: *The Sleepwalkers. How Europe went to war in 1914*. London: Lane 2012.

Cobet, Justus: Theodor Wiegand - Das Osmanische Reich und die Berliner Museen. In: *Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940)*. Hrsg. von Trümpler, Charlotte; Killisch-Horn, Michael von, Köln: DuMont 2010, S. 346–353.

Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini: Einleitung. Geteilte Geschichten: Europa in einer postkolonialen Welt. In: *Jenseits des Eurozentrismus*. Hrsg. von Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini; Römhild, Regina, Frankfurt a.M.: Campus 2013, S. 32–72.

Conrad, Sebastian; Römhild, Regina: Das postkoloniale Europa: Verflochtene Genealogien der Gegenwart - Einleitung zur erweiterten Neuauflage (2013). In: *Jenseits des Eurozentrismus*. Hrsg. von Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini; Römhild, Regina, Frankfurt a.M.: Campus 2013, S. 9–31.

Conze, Vanessa: *Richard Codenhove-Kalergi. Umstrittener Visionär Europas*. Gleichen: Muster-Schmidt 2004.

Conze, Vanessa: *Das Europa der Deutschen. Ideen von Europa in Deutschland zwischen Reichstradition und Westorientierung (1920–1970)*. München: Oldenbourg 2005.

Conze, Vanessa: Vielfalt ohne Einheit. Deutsche Europaideen im 20. Jahrhundert. In: *Europäische Einigung im 19. und 20. Jahrhundert. Akteure und Antriebskräfte*. Hrsg. von Lappenküper, Ulrich; Thiemeyer, Guido, Paderborn: Schöningh 2013, S. 45–70.

Croitoru, Joseph: *Die Deutschen und der Orient. Faszination, Verachtung und die Widersprüche der Aufklärung*. München: Hanser 2018.

Çukurova, Bülent; Aslan, Osman: Die deutsch-türkischen Beziehungen in deutschen und in türkischen Schulbüchern. In: *Türkisch-deutsche Beziehungen. Perspektiven aus Vergangenheit und Gegenwart*. Hrsg. von Schönig, Claus, Berlin: Schwarz 2012, S. 404–422.

Dahlhaus, Friedrich: *Möglichkeiten und Grenzen auswärtiger Kultur- und Pressepolitik dargestellt am Beispiel der deutsch-türkischen Beziehungen 1914–1928*. Frankfurt am Main: Lang 1990.

Dalaman, Cem: *Die Türkei in ihrer Modernisierungsphase als Fluchtland für Deutsche Exilanten*. Berlin: 2001.

Dawletschin-Lindner, Camilla: ‚Ade Cospoli, ich will aber nicht denken, dass es ein Abschied für immer ist.' Eine Hamburger Familie im Osmanischen Reich zur Zeit des Ersten Weltkrieges. In: *Osmanen in Hamburg – eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs*. Hrsg. von Köse, Yavuz; Fuhrmann, Malte; Dawletschin-Lindner, Camilla, Hamburg: Hamburg University Press 2016, S. 173–188.

del Mar del Pozo Andrés, Maria; Decker, Jeroen; Simon, Frank (Hrsg.): *Books and Education. 500 Years of Reading and Learning*, Philadelphia: Routledge 2002.

Demandt, Alexander: *Untergänge des Abendlandes. Studien zu Oswald Spengler*. Köln: Böhlau 2017.

Demiriz, Sara-Marie: *Vom Osmanen zum Türken. Nationale und staatsbürgerliche Erziehung durch Feier- und Gedenktage in der Türkischen Republik 1923–1938*. Baden-Baden: Ergon 2018.

Deniz, Ali Cem: *Yeni Türkiye – Die neue Türkei. Von Atatürk bis Erdoğan*. Wien: Promedia 2016.

Destatis: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019 – Fachserie 1 Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt 2020.

Dietrich, Anne: *Deutschsein in Istanbul. Nationalisierung und Orientierung in der deutschsprachigen Community von 1843 bis 1956*. Opladen: Leske + Budrich 1998.

Diner, Dan: Rassistisches Völkerrecht. Elemente einer nationalsozialistischen Weltordnung. *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 37.1 (1989), S. 24–56.

do Mar Castro Varela, María; Dhawan, Nikita: *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Berlin: De Gruyter 2015.

Doss, Kurt: *Das deutsche Auswärtige Amt im Übergang vom Kaiserreich zur Weimarer Republik: die Schülersche Reform*. Düsseldorf: Droste 1977.

Dreesbach, Anne: *Gezähmte Wilde. Die Zurschaustellung ‚exotischer' Menschen in Deutschland 1870–1940*. Frankfurt am Main: Campus 2005.

Dube, Christian: *Religiöse Sprache in Reden Adolf Hitlers – analysiert an Hand ausgewählter Reden aus den Jahren 1933–1945*. Norderstedt: Books on Demand 2004.

Dudek, Peter: Reformpädagogik und Nationalsozialismus. In: *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Hrsg. von Barz, Heiner, Wiesbaden: Springer VS 2018, S. 55–64.

Dülffer, Jost: *Weimar, Hitler und die Marine. Reichspolitik und Flottenbau 1920–1939*. Düsseldorf: Droste 1973.

Dumm, Sebastian; Niekler, Andreas: Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign. Diskurs- und Inhaltsanalyse zwischen Sozialwissenschaften und automatischer Sprachverarbeitung. In: *Text Mining in den Sozialwissenschaften: Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalyse*. Hrsg. von Lemke, Matthias; Wiedemann, Gregor, Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 89–116.

Düwell, Kurt: *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik: 1918–1932. Grundlinien und Dokumente*. Köln: Böhlau 1976.

Düwell, Kurt: Die Gründung der Kulturpolitischen Abteilung im Auswärtigen Amt 1919/20 als Neuansatz. Inhaltliche und organisatorische Strukturen der Reform auswärtiger Kulturpolitik nach dem Ersten Weltkrieg. In: *Deutsche Auswärtige Kulturpolitik seit 1871*. Hrsg. von Düwell, Kurt; Link, Werner, Köln: Böhlau 1981, S. 46–60.

Eckert, Andreas; Wirz, Albert: Wir nicht, die Anderen auch. Deutschland und der Kolonialismus. In: *Jenseits des Eurozentrismus*. Hrsg. von Conrad, Sebastian; Randeria, Shalini; Römhild, Regina, Frankfurt am Main: Campus 2013, S. 506–525.

Eco, Umberto: *Einführung in die Semiotik*. München: Fink 1972.

Ege, Ragip; Hagemann, Harald: The modernisation of the Turkish University after 1933. The contributions of refugees from Nazism. *European Journal of the History of Economic Thought* 19.6 (2012), S. 944–975.

Eilers, Rolf: *Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1963.

Elliott, C. J.: The Kriegervereine and the Weimar Republik. *Journal of Contemporary History* 10.1 (1975), S. 109–129.

Esen, Erol; Türk, Fahri; Trepke, Franziska: Vorwort. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*. Hrsg. von Esen, Erol; Türk, Fahri; Trepke, Franziska, Frankfurt am Main: Lang 2020, S. 9–13.

Essner, Cornelia: Im ‚Irrgarten der Rassenlogik' oder nordische Rassenlehre und nationale Frage (1919–1935). *Historische Mitteilungen* 7 (1994), S. 81–101.

Fabian, Johannes: *Time and the Other. How Anthropology makes its Object*. New York: Columbia University Press 1983.

Fangerau, Heiner: ‚Baur-Fischer-Lenz' in 1921–1940 critical book reviews. A quantitative study of contemporary reception of racial eugenics theories. *Medizinhistorisches Journal* 38.1 (2003), S. 57–81.

Farah, Irmgard: *Die deutsche Pressepolitik und Propagandatätigkeit im Osmanischen Reich von 1908–1918 unter besonderer Berücksichtigung des ‚Osmanischen Lloyd'*. Stuttgart: Franz Steiner 1993.

Faßler, Manfred: *Was ist Kommunikation?* München: Fink 1997.

Faßler, Manfred: Informations- und Mediengesellschaft. In: *Soziologische Gesellschaftsbegriffe: Konzepte moderner Zeitdiagnosen*. Hrsg. von Kneer, Georg, München Fink: 2000, S. 332–360.

Fiedler, Maik: Wissensgeschichte aus dem Schulbuch – ‚Mixed Analysis' oder Diskurs 2.0? In: *Methoden und Theorien der Bildungsmedien- und Bildungsforschung. Ein Werkstattbericht von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts*. Hrsg. von Rath, Imke, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut 2017, S. 44–63.

Fink, Carole (Hrsg.): *Genoa, Rapallo and European reconstruction in 1922*, Cambridge: Cambridge University Press 1991.

Fioravanzo, Monica: Die Europakonzeptionen von Faschismus und Nationalsozialismus (1939–1943). *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 58.4 (2010), S. 509–541.

Fischer, Fritz: *Griff nach der Weltmacht. Die Kriegszielpolitik des kaiserlichen Deutschland 1914–1918*. Königstein/Ts.: Athenäum 1967.

Fischer, Gerhard; Falaturi, Abdoldjavad: *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung 1987.

Flessau, Kurt-Ingo: *Schule der Diktatur: Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch 1979.

Foucault, Michel: Warum ich die Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Hrsg. von Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul, Frankfurt am Main: Athenäum 1994, S. 243–250.

Foucault, Michel: Philosophie und Wahrheit. In: *Schriften in vier Bänden: Dits et Ecrits* Hrsg. von Defert, Daniel; Ewald, François, 2001, S. 585–603.

Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003 [1980].

Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. In: *Die Hauptwerke*. Hrsg. von Honneth, Axel; Saar, Martin, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S. 471–700.

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, in: *Die Hauptwerke*. Hrsg. von Honneth, Axel; Saar, Martin, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2016, S. 701–1020.

François, Étienne; Schulze, Hagen: Einleitung. In: *Deutsche Erinnerungsorte*. Hrsg. von François, Étienne; Schulze, Hagen, München: Beck 2001, S. 9–26.

Frey, Frederick W.: *The Turkish political Elite*. Cambridge: MIT Print 1965.

Freytag, Carl: *Deutschlands ‚Drang nach Südosten'. Der Mitteleuropäische Wirtschaftstag und der ‚Ergänzungsraum Südosteuropa' 1931–1945*. Göttingen: V&R unipress 2012.

Frommelt, Reinhard: *Paneuropa oder Mitteleuropa. Einigungsbestrebungen im Kalkül deutscher Wirtschaft und Politik 1925–1933*. München: Oldenbourg 2010.

Fuchs, Eckhardt: Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. *Bildung und Erziehung* 64.1 (2011), S. 7–22.

Fuchs, Eckhardt; Lässig, Simone: Europa im Schulbuch. *geschichte für heute* 1 (2009), S. 60–66.

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut: *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R Press 2014.

Fuchs, Eckhardt; Otto, Marcus: Introduction. Educational Media, Textbooks and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 5.1 (2013), S. 1–13.

Fuessel, Marian; Neu, Tim: Diskursforschung in der Geschichtswissenschaft. In: *Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., Bielefeld: transcript 2014, S. 145–161.

Führ, Christoph: *Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919–1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924–1933) – Darstellung und Quellen*. Weinheim: Beltz 1970.

Fuhrmann, Malte: *Der Traum vom deutschen Orient: Zwei deutsche Kolonien im Osmanischen Reich 1851–1918*. Frankfurt am Main: Campus 2006.

Fuhrmann, Malte: Deutschlandabenteuer im Orient: Eine Geschichte semi-kolonialer Verstrickungen. In: *Türkisch-deutsche Beziehungen*. Hrsg. von Schönig, Claus, Berlin: Schwarz 2012, S. 10–33.

Fuhrmann, Malte: Die Bagdadbahn. In: *Osmanen in Hamburg – eine Beziehungsgeschichte zur Zeit des Ersten Weltkriegs*. Hrsg. von Köse, Yavuz, Hamburg: Hamburg University Press 2016, S. 91–110.

Gaebe, Barbara: *Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen*. Frankfurt am Main: Lang 1985.

Gasteiger, Ludwig; Schneider, Werner: Diskursanalyse und die Verwendung von CAQDA-Software. Zur Herausforderung der Instrumentalisierung von technischen Programmen. In: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., Bielefeld: transcript 2014, S. 164–184.

Gauck, Joachim: *Eröffnung der Türkisch-Deutschen Universität.* <bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2014/04/140429-Eroeffnung-TDU-Istanbul.html?nn=1891550>.

Gencer, Mustafa: *Bildungspolitik, Modernisierung und kulturelle Interaktion deutsch-türkische Beziehungen (1908–1918)*. Münster: LIT 2002.

Genette, Gérard: *Paratexte*. Frankfurt am Main: Campus 1989.

Gernert, Dörte: *Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht im 19./20. Jahrhundert Dokumente aus Preußen, Bayern, Sachsen, Thüringen und Hamburg bis 1945*. Köln: Böhlau 1994.

Gerstner, Alexandra (Hrsg.): *Der Neue Mensch. Utopien, Leitbilder und Reformkonzepte zwischen den Weltkriegen*, Frankfurt am Main: Lang 2006.

Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit: eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998.

Glaesner, Heinz: *Das Dritte Reich und der Mittlere Osten. Politische und wirtschaftliche Beziehungen Deutschlands zur Türkei 1933–1939, zu Iran 1933–1941 und zu Afghanistan 1933–1941*. Würzburg: 1976.

Gökpinar, Hakan: *Deutsch-türkische Beziehungen 1890–1914 und die Rolle Enver Paschas*. Marburg: Tectum 2011.

Golden, Peter B.: The tribal history of the Central Asian Turks. In: *Encyclopedia of Islam*. Hrsg. von Bearman, Peri J. et al., London: Brill, 2005, S. 689.

Gottschlich, Jürgen: Deutsch-türkische Universität. Brückenschlag am Bosporus. *taz,* 28.07.2010.

Graf, Tobias P.: *The Sultan`s renegades. Chrstian-European converts to Islam and the making of the Ottoman elite, 1575–1610*. Oxford, NY: Oxford University Press 2017.

Greilich, Susanne: ‚Alles, was sich bei den Türken ereignet, ist immer bedeutend' – Turkophilie und Turkophobie in der populären Presse. In: *Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Schmidt-Haberkamp, Barbara, Göttingen: V & R Uni Press 2011, S. 177–190.

Grimm, Gunter E.: Soliman – Schwächling und Despot: Facetten des türkischen Herrscherbilds im deutschen Drama des 17. und 18. Jahrhunderts. In: *Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Schmidt-Haberkamp, Barbara, Göttingen: V & R Uni Press 2011, S. 45–62.

Grothusen, Klaus-Detlev: Einleitung. In: *Exil unter Halbmond und Stern. Herbert Scurlas Bericht über die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer in der Türkei während der Zeit des Nationalsozialismus*. Hrsg. von Şen, Faruk; Halm, Dirk, Essen: Klartext 2007, S. 15–30.

Gruchmann, Lothar (Hrsg.): *Reden, Schriften, Anordnungen. Wortlaut der Hauptverhandlung vor dem Volksgericht München, Bd.1 1.–4. Verhandlungstag*, München: Saur 1997.

Güçlü, Yücel: Turkish-German Relations. From Montreux to the Second World War. *Turkish yearbook of international relations* 29 (1999), S. 49–82.

Güçlü, Yücel: Turkish-German relations on the eve of world war two. *Turkish Studies* 1.2 (2000), S. 73–94.

Guillemarre-Acet, Dorothée: *Impérialisme et nationalisme. L'Allemagne, l'Empire ottoman et la Turquie (1908–1933)*. Würzburg: Ergon 2009.

Güneş Peschke, Seldağ: Ein Blick auf den Beitrag deutscher Wissenschaftler*innen in der türkischen Hochschulbildung zwischen 1933–1946. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*. Hrsg. von Esen, Erol; Türk, Fahri; Trepke, Franziska, Berlin: Peter Lang 2020, S. 165–176.

Günther, Frieder: *Heuss auf Reisen. Die auswärtige Repräsentation der Bundesrepublik durch den ersten Bundespräsidenten*. Stuttgart: Steiner 2006.

Gürpinar, Dogan: *Ottoman/Turkish Visions of the Nation, 1860–1950*. London: Palgrave 2013.

Gür-Seker, Derya: Zur Verwendung von Korpora in der Diskurslinguistik. In: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., Bielefeld: transcript 2014, S. 583–603.

Guttstadt, Corry: *Die Türkei, die Juden und der Holocaust*. Berlin: Assoziation A 2009.

Hacker, Hartmut: Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. In: *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Hrsg. von Hacker, Hartmut, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980, S. 7–30.

Haider-Wilson, Barbara: Tanzimat revisited: Über den Einfluss des Verhältnisses von Orient und Okzident auf die völkerrechtliche Stellung des Osmanischen Reiches im 19. Jahrhundert. In: *Orient & Okzident: Begegnungen und Wahrnehmungen aus fünf Jahrhunderten*. Hrsg. von Haider-Wilson, Barbara; Graf, Maximilian, Wien: Neue Welt 2017, S. 405–448.

Hale, William: *Turkish foreign policy since 1774*. London: Rutledge 2013.

Hall, Stuart: *Ideologie, Kultur, Medien, Neue Rechte, Rassismus*. Hamburg: Argument 1989.
Hall, Stuart: Kodieren/Dekodieren. In: *Cultural Sudies: Grundlagentexte zur Einführung*. Hrsg. von Bromley, Roger, Lüneburg: zu Klampen 1999, S. 92–112.
Hall, Stuart: Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: *Rassismus und kulturelle Identität*. Hrsg. und übers. von Mehlem, Ulrich, Hamburg: Argument 2016, S. 136–174
Hanisch, Marc: *Der Orient der Deutschen. Max von Oppenheim und die Erfindung eines außenpolitischen Raumes (1896–1909)*. Frankfurt am Main: Campus 2021.
Hardtwig, Wolfgang: *Hochkultur des bürgerlichen Zeitalters*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005.
Heimsoth, Axel: Die Bagdadbahn und die Archäologie. Wirtschaftliche und wissenschaftliche Planungen im Osmanischen Reich. In: *Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940)*. Hrsg. von Trümpler, Charlotte; Killisch-Horn, Michael von, Köln: DuMont 2010, S. 354–369.
Hein-Kircher, Heidi: Führerkult und Führermythos. Theoretische Reflexionen zur Einführung. In: *Der Führer im Europa des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. von Ennker, Benno, Marburg: Herder-Institut 2010, S. 3–26.
Heinze, Carsten: Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung. In: *Das Bild im Schulbuch*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 9–16.
Heinze, Carsten: Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the 'Grammar of Schooling'. *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2.2 (2010), S. 122–131.
Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hrsg.): *Das Bild im Schulbuch*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010.
Hellmanzik, Timm G.: ‚Als Brüder sind die Türken niemals betrachtet, auch der europäischen Geistesbildung immer fremd geblieben' – Das Türkenbild in Jospeh Annegarns Weltgeschichte für die katholische Jugend (1840). In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 97–118.
Hellmanzik, Timm G.: *Vom ‚Türkenjoch' zu ‚Deutschlands Freundschaft für die Türkei' – Der Wandel des Wissens über das Osmanische Reich in deutschen Geschichtsschulbüchern 1839–1918*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023.
Herrnstein Smith, Barbara: Narrative Versions, Narrative Theories. In: *On Narrative*. Hrsg. von Mitchell, William John Thomas, Chicago: Chicago University Press 1981, S. 208–232.
Hertfelder, Thomas: *Franz Schnabel und die deutsche Geschichtswissenschaft. Geschichtsschreibung zwischen Historismus und Kulturkritik (1910–1945)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.
Heske, Henning: *‚… und morgen die ganze Welt …': Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus*. Gießen: Focus 1988.
Hess-Lüttich, Ernst W. B.: Die Zeichen-Welt der multimedialen Kommunikation. In: *Medienkultur – Kulturkonflikt: Massenmedien in der interkulturellen und internationalen Kommunikation*. Hrsg. von Hess-Lüttich, Ernst W. B., Opladen: Westdeutscher Verlag 1992, S. 431–450.
Heuss, Theodor: Denkschrift zur Errichtung einer Deutschen Hochschule für Politik. In: *Die Deutsche Hochschule für Politik*. Hrsg. von Missiroli, Antonio, Sankt Augustun: Comdok 1988, S. 140–144.
Hildebrand, Klaus: *Das vergangene Reich. Deutsche Außenpolitik von Bismarck bis Hitler 1871–1945*. Stuttgart: Deutsche-Verlagsanstalt 1995.
Hill, Christian: ‚Wissen ist Macht – geographisches Wissen ist Weltmacht!' Die Verlagsgründung des Justus Perthes in Gotha. In: *Neu entdeckt: Thüringen - Land der Residenzen*. Hrsg. von Scheurmann, Konrad; Frank, Jördis, Mainz: von Zabern 2004, S. 284–293.
Hirschon, Renée: *Crossing the Aegean. An appraisal of the 1923 compulsory population exchange between Greece and Turkey*. New York: Berghahn 2004.
Höfert, Almut: *Den Feind beschreiben: ‚Türkengefahr' und europäisches Wissen über das Osmanische Reich 1450–1600*. Frankfurt am Main: Campus 2003.

Höfert, Almut: Das Gesetz des Teufels und Europas Spiegel. Das christlich-westeuropäische Islambild im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit. In: *Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Hrsg. von Attia, Iman, Münster: Unrast 2007, S. 85–110.

Höfert, Almut: Alteritätsdiskurse: Analyseparameter historischer Antagonismusnarrative und ihre historiographischen Folgen. In: *Repräsentationen der islamischen Welt im Europa der Frühen Neuzeit*. Hrsg. von Haug-Moritz, Gabriele, Münster: Aschendorff 2010, S. 21–40.

Hoffman-Ocon, Andreas; Grube, Norbert: ‚Wo die Parteien sich mit Staatsstreichen, Militärrevolten, Hinrichtungen und Morden bekämpfen'. Türkeibilder in schweizerischen Geschichtslehrmitteln in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 143–164.

Höhne, Thomas: *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript 2003.

Höhne, Thomas: *Schulbuchwissen*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2003.

Höhne, Thomas: Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Hrsg. von Matthes, Eva; Heinze, Carsten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005, S. 65–94.

Höhne, Thomas: Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy, Wiesbaden: VS 2011, S. 389–421.

Höhne, Thomas: Ökonomisierung, Interdiskurs, Bildung. Eine diskursanalytische Perspektive auf die Normalisierung ökonomischer Logiken im Bildungsbereich. In: *Normalisierungen* Hrsg. von Bühler, Patrick, et al., Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität 2015, S. 57–75.

Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf; Kugler, Michaela: *Bilder von Fremden: Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität 2005.

Hopmann, Stefan: Der Lehrplan als Standard öffentlicher Bildung. In: *Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie*. Hrsg. von Oelkers, Jürgen; Osterwalder, Fritz; Rhyn, Heinz, Weinheim: Beltz 1998, S. 165–190.

Hopmann, Stefan: Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? Grundlinien der Entwicklung von Lehrplan und Lehrplanarbeit seit 1800. In: *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs ‚Lehrplan des Abendlandes' als aktuelle Herausforderung*. Hrsg. von Keck, Rudolf W.; Ritzi, Christian, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2000, S. 377–402.

Huber, Ernst Rudolf (Hrsg.): *Dokumente der Novemberrevolution und der Weimarer Republik 1918–1933*, Kohlhammer: Stuttgart 1966.

Hürten, Heinz: Der Topos vom christlichen Abendland in Literatur und Publizistik nach den beiden Weltkriegen. In: *Katholizismus, nationaler Gedanke und Europa seit 1800*. Hrsg. von Langner, Albrecht, Paderborn: Schöningh 1985, S.

Hürten, Heinz: Die Sehnsucht nach dem ‚Reich' in der Weimarer Republik. *Forum für osteuropäische Ideen- und Zeitgeschichte* 13.1 (2009), S. 77–90.

Ihrig, Stefan: *Atatürk in the Nazi Imagination*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press 2014.

Ihrig, Stefan: *Justifying genocide: Germany and the Armenians from Bismarck to Hitler*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press 2016.

International TextbookCat (ITBC). <itbc.gei.de>.

Jäckh, Ernst: Meine Unterredung mit Hitler vom 1.4.1933. In: *Die Deutsche Hochschule für Politik*. Hrsg. von Missiroli, Antonio, Sankt Augustun: Comdok 1988, S. 158–169.

Jacob, David: *Minderheitenrecht in der Türkei. Recht auf eigene Existenz, Religion und Sprache nicht-nationaler Gemeinschaften in der türkischen Verfassung und im Lausanner Vertrag*. Tübingen: Mohr Siebeck 2015.

Jacobmeyer, Wolfgang: Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 26.1 (1998), S. 26–35.

Jacobmeyer, Wolfgang: *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. 3 Bd., Berlin: LIT 2011.

Jäger, Georg: Der Schulbuchverlag. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert: Bd. 1 Das Kaiserreich 1871–1918 Teil 2*. Hrsg. von Jäger, Georg, Frankfurt am Main: MVB 2003, S. 62–102.

Jäger, Siegfried: Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In: *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Hrsg. von Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea, Frankfurt am Main: Campus 1999, S. 136–147.

Jäger, Siegfried: Diskurs und Wissen: Theoretische und methodische Aspekte einer Kritische Diskurs- und Dispositivanalyse. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy, Wiesbaden: VS 2011, S. 91–124.

Jäger, Wolfgang: *Historische Forschung und politische Kultur in Deutschland. Die Debatte 1914–1980 über den Ausbruch des Ersten Weltkrieges*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1984.

Jähne, Armin: Der ‚kranke Mann am Bosporus'. Gebremste Nationwerdung auf dem Balkan. *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin* 111 (2011), S. 159–183.

Jansen, Johannes: Schulbücher als Erzählungen eigenen Formats. Perspektiven narratologischer Geschichtsschulbuchforschung. In: *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses*. Hrsg. von Danker, Uwe, Göttingen: V&R unipress 2017, S. 129–152.

Jansen, Johannes: *Wie Geschichtsschulbücher erzählen. Narratologische, transtextuelle und didaktische Perspektiven*. Köln: Böhlau 2022.

Jäschke, Gotthard: *Die Türkei in den Jahren 1952–1961*. Wiesbaden: Harrassowitz 1965.

Jonker, Gerdien: Europäische Erzählmuster über den Islam. Wie alte Feindbilder in Geschichtsschulbüchern die Generationen überdauern. In: *Islamfeindlichkeit. Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen*. Hrsg. von Schneider, Thorsten Gerald, Wiesbaden: VS 2010, S. 71–84.

Jonker, Gerdien: The longue durée of the Islam Narrative: The Emergence of a Script for German History Education (1550–1804). In: *Narrating Islam*. Hrsg. von Jonker, Gerdien; Thobani, Shiraz, London: Tauris Academic Studies 2010, S. 11–39.

Jost, Jonas: *Der Abendland-Gedanke in Westdeutschland nach 1945. Versuch und Scheitern eines Paradigmenwechsels in der deutschen Geschichte nach 1945*. Hannover: Universität Hannover 1994.

Jung, Matthias; Niehr, Thomas; Böke, Karin; Dorenbeck, Niels: *Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse. Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000.

Kaelble, Hartmut: Eine europäische Geschichte der Repräsentationen des Eigenen und des Anderen. In: *Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel*. Hrsg. von Baberowski, Jörg; Kaelble, Hartmut; Schriewer, Jürgen, Frankfurt am Main: Campus 2008, S. 67–81.

Kahlert, Joachim: Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Hrsg. von Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 41–58.

Kajetzke, Laura: *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS 2008.

Keller, Reiner: *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS 2008.

Keller, Reiner: *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS 2011.

Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy, Wiesbaden: VS 2011, S. 125–158.

Keller, Reiner: Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Hrsg. von Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy, Wiesbaden: VS 2012, S. 69–107.

Keller, Reiner: Die Wissenssoziologische Diskursanalyse in Foucaults Aussagenanalyse. In: *Diskurs – interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. Hrsg. von Kämper, Heidrum; Warnke, Ingo, Berlin: De Gruyter 2015, S. 25–46.

Kergel, David: *Qualitative Bildungsforschung: ein integrativer Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS 2018.

Kesper-Biermann, Sylvia: Kommunikation, Austausch, Transfer: Bildungsräume im 19. Jahrhundert. In: *Transnationale Bildungsräume*. Hrsg. von Möller, Esther; Wischmeyer, Johannes, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013, S. 21–41.

Kettenacker, Lothar: Der Mythos vom Reich. In: *Mythos und Nation*. Hrsg. von Berding, Helmut, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996, S. 261–298.

Kınıklıoğlu, Suat: Images and Representations of Turks and Turkey in Soviet History Textbooks. *Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung* 29.3 (2007), S. 259–271.

Kletzin, Birgit: *Europa aus Rasse und Raum. Die nationalsozialistische Idee der Neuen Ordnung*. Münster: LIT 2000.

Klöckler, Jürgen: *Abendland - Alpenland - Alemannien. Frankreich und die Neugliederungsdiskussion in Südwestdeutschland 1945–1947*. München: Oldenbourg 2009.

Kloosterhuis, Jürgen: *‚Friedliche Imperialisten': Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Kulturpolitik; 1906–1918*. Frankfurt am Main: Lang 1994.

Knipping, Franz: *Deutschland, Frankreich und das Ende der Locarno-Ära: 1928–1931*. München: Oldenbourg 1987.

Kohns, Oliver: Reinheit als hermeneutisches und als paranoides Kalkül. Der Rassediskurs der 1920er und ‚30er Jahre. *Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Literaturwissenschaft, Ästethik und Kulturwissenschaften* 54.3 (2008), S. 365–385.

Koller, Hans-Christoph; Lüders, Jenny: Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: *Michel Foucault: pädagogische Lektüren*. Hrsg. von Ricken, Norbert; Rieger-Ladich, Markus, Wiesbaden: VS 2004, S. 57–77.

Konuk, Kader: Antagonistische Weltanschauungen in der türkischen Moderne: Die Beteiligung von Emigranten und Nationalsozialisten an der Grundlegung der Nationalphilologien in Istanbul. In: *Istanbul: geistige Wanderungen aus der ‚Welt in Scherben'*. Hrsg. von Stauth, Georg; Birtek, Faruk, Bielefeld: Transcript 2007, S. 191–216.

Korn, Wolfgang: *Schienen für den Sultan: die Bagdadbahn. Wilhelm II., Abenteurer und Spione*. Köln: Komet 2012.

Koslowski, Verena: Vor- und Frühgeschichte im Nationalsozialismus. In: *Archäologie zwischen Befund und Rekonstruktion: Ansprache und Anschaulichkeit*. Hrsg. von Andraschko, Frank M.; Kraus, Barbara; Meller, Birte, Hamburg: Kovac 2007, S. 87–98.

Kotulla, Michael: *Deutsche Verfassungsgeschichte vom Alten Reich bis Weimar (1495–1934)*. Berlin: Springer 2008.

Kracht, Klaus G.: *Die zankende Zunft. Historische Kontroversen in Deutschland nach 1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2011.

Krebs, Markus: *Georg Kerschensteiner im internationalen pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004.

Krecker, Lothar: *Deutschland und die Türkei im Zweiten Weltkrieg*. Frankfurt am Main: Klostermann 1964.

Kreiser, Klaus: Gotthard Jäschke (1894–1983). Von der Islamkunde zur Auslandswissenschaft. *Die Welt des Islams* 38.3 (1998), S. 406–423.

Kreiser, Klaus: Deutsch-Türkische Gesellschaften von Wilhelm II. bis Adenauer. In: *Frauen, Bilder und Gelehrte. Studien zu Gesellschaften und Künsten im Osmanischen Reich*. Hrsg. von Prätor, Sabine; Neumann, Christoph K., Istanbul: Simurg 2002, S. 675–682.

Kreiser, Klaus: *Der Osmanische Staat 1300–1922*. München: Oldenbourg 2008.

Kreiser, Klaus: *Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart*. München: Beck 2012.

Kreiser, Klaus: ‚Im Dienst ist der Fes zu tragen' – Türkische Vorlesungen deutscher Professoren am Istanbuler Dârülfünûn (1915–1918). In: *Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil. Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933–1945*. Hrsg. von Kubaseck, Christopher; Günter, Seufert, Würzburg: Ergon 2016, S. 21–40.

Kreusch, Julia: *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918. Die erfolgreichen Geografie- und Geschichtslehrbücher und ihre Autoren*. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Max Niemeyer Verlag Tübingen 2008.

Kreusch, Julia: Der Schulbuchverlag. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Die Weimarer Republik 1918–1933*. Hrsg. von Fischer, Ernst, Berlin; Boston: de Gruyter 2012, S. 219–240.

Krieger, David J.: *Einführung in die allgemeine Systemtheorie*. München: Fink 1996.

Krobb, Florian: ‚Doch das orientalische ist es ja eben, was uns interessiert': colonial desires and Ottoman space. War memoirs as post-colonial discourse. In: *Weimar colonialism: discourses and legacies of post-imperialism in Germany*. Hrsg. von Krobb, Florian; Martin, Elaine, Bielefeld: Aisthesis 2014, S. 167–186.

Kroll, Frank-Lothar: Nationalsozialistische Rassenutopien in der Deutungskultur der Zwischenkriegszeit. In: *Utopie und politische Herrschaft im Europa der Zwischenkriegszeit*. Hrsg. von Hardtwig, Wolfgang; Cassier, Philip, 2003, S. 257–268.

Krüger, Peter: *Die Außenpolitik der Republik von Weimar*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.

Krüger, Peter: Struktur, Organisation und außenpolitische Wirkungsmöglichkeiten der leitenden Beamten des Auswärtigen Dienstes 1921–1933. In: *Das Diplomatische Korps: 1871–1945*. Hrsg. von Schwabe, Klaus, Boppard am Rhein: Boldt 1985, S. 101–170.

Krüger, Peter: Hitlers Europapolitik. In: *Der Nationalsozialismus. Studien zur Ideologie und Herrschaft*. Hrsg. von Benz, Wolfgang; Auerbach , Hellmuth, Frankfurt am Main: Fischer 1994, S. 104–132.

Krüger, Peter: Wirtschaftliche Mitteleuropapläne in Deutschland zwischen den Weltkriegen. Anmerkungen zu ihrer Bewertung. In: *Mitteleuropa-Konzeptionen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Hrsg. von Plaschka, Richard Georg, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 1995, S. 283–304.

Krumeich, Gerd: *Juli 1914: eine Bilanz.* Paderborn: Schöningh 2014.

Krumeich, Gerd: *Die unbewältigte Niederlage. Das Trauma des Ersten Weltkriegs und die Weimarer Republik*. Freiburg: Herder 2018.

Kühberger, Christoph: Multimodale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern. In: *Das Bild im Schulbuch*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 43–56.

Künzli, Rudolf; Hopmann, Stefan (Hrsg.): *Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland; nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*, Chur: Rüegger 1998.

Kurt, Cahit: *Die Türkei auf dem Weg in die Moderne. Bildung, Politik und Wirtschaft vom Osmanischen Reich bis heute*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1989.

Landwehr, Achim: *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Campus 2009.
Landwehr, Achim: Diskurs und Wandel. Wege der Historischen Diskursforschung. In: *Diskursiver Wandel*. Hrsg. von Landwehr, Achim, Wiesbaden: VS 2010, S. 11–28.
Langbein, Volker Max; Salama, Mohammad (Hrsg.): *German colonialism. Race, the Holocaust and postwar Germany*, New York: Columbia University Press 2011.
Lange, Karl: Der Terminus ‚Lebensraum' in Hitlers ‚Mein Kampf'. *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 13.4 (1965), S. 426–437.
Langewand, Knut: *Die kranke Republik. Körper- und Krankheitsmetaphern in politischen Diskursen der Weimarer Republik*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2016.
Lässig, Simone: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht.* Hrsg. von Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 199–218.
Laubig, Manfred; Peters, Heidrun; Weinbrenner, Peter: *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse*. Bielefeld: Universität Bielefeld 1986.
Lehn, Patrick: *Deutschlandbilder. Historische Schulatlanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch*. Köln: Böhlau 2008.
Leonhard, Jörn: *Der überforderte Frieden: Versailles und die Welt 1918–1923*. München: Beck 2018.
Lepetit, Mathieu: Die Türken vor Wien. In: *Deutsche Erinnerungsorte*. Hrsg. von François, Étienne; Schulze, Hagen, München: Beck 2001, S. 391–406.
Liedtke, Max: Zur Entstehung von Feind- und Freundbildern am Beispiel des deutschsprachigen Schulbuchs. Historische Darstellung und evolutionstheoretische Hintergründe In: *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Hrsg. von Matthes, Eva; Djurovic, Arsen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 19–32.
Link, Jügern: Diskurs, Interdiskurs, Macht. *KultuRRevolution* 11 (1986), S. 4–7.
Link, Jügern: Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy, Wiesbaden: VS 2011, S. 433–458.
Lohmann, Ingrid: Lieber Türken als Levantiner. Deutsche Kolonialinteressen an der Türkei und die Stimme der Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 43–72.
Lohmann, Ingrid; Begemann, Benjamin; Böttcher, Julika; Claas, Marco; Dittmann, Lukas; Höscher, Till; Johannsen, Lars;Lorenz, Leslie Alice; Lübke, Britta; Scholz, Henning; Stolley, Malte; Vogler, Finn; Zeller, Janna Sophie: Wie die Türken in unsere Köpfe kamen: Das Türkei-Bild in der deutschen Pädagogik zwischen 1820 und 1930. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16.4 (2013), S. 752–772.
Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika (Hrsg.): Auf dem Weg ins Türkische Reich. Ein bildungshistorisches Lesebuch, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2022.
Loth, Wilfried; Hanisch, Marc (Hrsg.): *Erster Weltkrieg und Dschihad. Die Deutschen und die Revolutionierung des Orients*, München: Oldenbourg 2014.
Lückerath, Carl August; Schröder, Josef (Hrsg.): *Hitler und Mussolini. Aspekte der deutsch-italienischen Beziehungen 1930–1943*, Gleichen: Muster-Schmidt 2007.
Lüdke, Tilman: Die deutsch-türkischen Beziehungen in historischer Perspektive. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationsspezifischer Aspekte*. Hrsg. von Gieler, Wolfgang; Gümüs, Burak; Yoldaş, Yunus Frankfurt am Main: Peter Lang 2017, S. 15–42.
Luhmann, Niklas: *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1992.
Luhmann, Niklas: *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
Macgilchrist, Felicitas: Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung. In: *Afrikaspiegelbilder - Was erzählen uns europäische Afrikabilder über Europa?* Hrsg. von Hoffmann, Karl W.; Kersting, Philippe, Mainz: 2011, S. 29–35.

Meier, Stefan: Vom (Kon-)Text zum Korpus. In: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., Bielefeld: transcript 2014, S. 436-464.

Mangold-Will, Sabine: *Begrenzte Freundschaft: Deutschland und die Türkei 1918–1933*. Göttingen: Wallstein 2013.

Mannzmann, Anneliese: Geschichtsunterricht und politische Bildung unter gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive. In: *Geschichte, politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik*. Hrsg. von Mannzmann, Anneliese, München: Kösel 1983, S. 19–73.

Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi: *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller 2007.

Marsden, William E.: *The School Textbook. Geography, History, and Social Studies*. London: Woburn Press 2001.

Martínez, Matías; Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. München: Beck 2012.

Martschukat, Jürgen: *Geschichte der Todesstrafe vom 17. bis zum 19. Jahrhundert*. Wiesbaden: VMA 2006.

Mason, Haydn Trevor (Hrsg.): *Les œuvres complètes de Voltaire. Les œuvres de 1768*, Oxford: Voltaire Foundation 1999.

Mathie, Dennis: ‚Am schlimmsten erging es den Türken' – Explorative Untersuchung des Wissens über die Türken und die Türkei zwischen 1919 und 1936 anhand von drei Schulbuchreihen. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 119–142.

Matthes, Eva: Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiel anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilheminischen Kaiserreich bis in die 70ger Jahre des 20. Jahrhunderts. In: *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbronn: Klinkhardt 2004, S. 231–249.

Matthes, Eva: Freund- und Feindbilder in Schulbüchern. Einleitung. In: *Freund- und Feindbilder in Schulbüchern*. Hrsg. von Matthes, Eva; Djurovic, Arsen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 9–12.

Matthes, Olaf: Deutsche Ausgräber im Vorderen Orient. In: *Das große Spiel. Archäologie und Politik zur Zeit des Kolonialismus (1860–1940)*. Hrsg. von Trümpler, Charlotte; Killisch-Horn, Michael von, Köln: DuMont 2010, S. 226–237.

Mayer, Christine: Zur Formierung einer transnationalen Sphäre durch Bildungsexperten – John Deweys Reise in die Türkei 1924. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 195–224.

Meissner, Andrea: ‚Lieber tot als Sklave!' Zur Kontinuität eines rebellisch-populistischen Nationalismus in Lehrbüchern der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 57.10 (2009), S. 772–793.

Menck, Peter: Bilder - Bildung - Weltbild. In: *Das Bild im Schulbuch*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2010, S. 17–32.

Mergel, Thomas: Führer, Volksgemeinschaft und Maschine. Politische Erwartungsstrukturen in der Weimarer Republik und dem Nationalsozialismus 1918–1936. In: *Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918–1939*. Hrsg. von Hardtwig, Wolfgang, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2005, S. 105–121.

Meşeci Giorgetti, Filiz: Reformpädagogik in türkischen Primarschulen. Eine Untersuchung zum türkisch-deutschen Austausch über Erziehung und Unterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 167–194.

Möckelmann, Reiner: *Franz von Papen. Hitlers ewiger Vasall*. Mainz: Von Zabern 2016.
Mommsen, Hans: *Die verspielte Freiheit. Aufstieg und Untergang der Weimarer Republik*. Berlin: Propyläen 2018.
Müller, Guido: *Europäische Gesellschaftsbeziehungen nach dem Ersten Weltkrieg. Das Deutsch-Französische Studienkomitee und der Europäische Kulturbund*. München: Oldenbourg 2005.
Müller, Walter: *Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung*. Kastellaun: Henn 1977.
Nagel, Anne Christine: *Hitlers Bildungsreformer das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934–1945*. Frankfurt am Main: Fischer 2012.
Nagel, Tilman: Raja – ein Schlüsselbegriff islamischer Staatlichkeit und seine Geschichte. In: *Osmanen und Islam in Südosteuropa*. Hrsg. von Lauer, Reinhard, Berlin: De Gruyter 2014, S. 37–101.
Naumann, Wolf-Orland: *Die politischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei: 1923–1935*. Berlin: Humboldt-Universität 1993.
Nemitz, Rolf: Familie und Schule als Dispositiv der Erziehung. *Das Argument* 149 (1985), S. 10–28.
Neuner, Ingrid: *Der Bund entschiedener Schulreformer 1919–1933: Programmatik und Realisation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980.
Niehr, Thomas; Böke, Karin: Diskursanalyse unter linguistischer Perspektive – am Beispiel des Migrationsdiskurses. In: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2 Forschungspraxis*. Hrsg. von Keller, Reiner, Wiesbaden: VS 2008, S. 359–385.
Nolte, Paul: *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München: Beck 2000.
Nolzen, Armin; Schlüter, Marnie: Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. In: *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit*. Hrsg. von Horn, Klaus-Peter; Link, Jörg-W., Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, S. 341–355.
Noyes, John: Nomadismus. In: *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Hrsg. von Göttsche, Dirk; Dunker, Axel; Dürbeck, Gabriele, Stuttgart: Metzler 2017, S. 197–200.
Oehring, Otmar: *Türkische Schulen in Deutschland?* Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung 2020.
Osterhammel, Jürgen: Semi-Colonialism and Informal Empire in Twentieth-Century China: Towards a Framework of Analysis. In: *Imperialism and After: continuitites and discontinuities*. Hrsg. von Mommsen, Wolfgang J., London: Allen & Urwin 1986, S. 290–314.
Osterhammel, Jürgen: Edward W. Said und die ‚Orientalismus'-Debatte: ein Rückblick. *Asien-Afrika-Lateinamerika* 25 (1997), S. 597–607.
Osterhammel, Jürgen: Über die Periodisierung der neueren Geschichte. *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Berichte und Abhandlungen* 10 (2006), S. 45–64.
Osterhammel, Jürgen: *Die Entzauberung Asiens. Europa und die asiatischen Reiche im 18. Jahrhundert*. München: Beck 2010.
Ott, Christine: Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung. Theoretische Grundlagen und historische Skizze. In: *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Hrsg. von Matthes, Eva; Schütze, Sylvia, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2016, S. 31–50.
Oyran, Mehmet: Die deutsch-türkischen Beziehungen in der Weimarer Republik. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationsspezifischer Aspekte*. Hrsg. von Gieler, Wolfgang; Gümüs, Burak; Yoldaş, Yunus Frankfurt am Main: Peter Lang 2017, S. 155–182.
Parvev, Ivan: ‚Wenn hinten, weit, in der Türkei, die Völker aufeinander schlagen'. Das Räsonieren über die Türkeikriege in deutschsprachigen historisch-politischen Zeitschriften. In: *Die Türkenkriege des 18. Jahrhunderts. Wahrnehmen – Wissen – Erinnern*. Hrsg. von Wolf, Josef; Zimmermann, Wolfgang, Regensburg: Schnell & Steiner 2017, S. 161–174.
Paul, Janina Christine: *Reiseschriftstellerinnen zwischen Orient und Okzident. Analyse ausgewählter Reiseberichte des 19. Jahrhunderts. Weibliche Rollenvorstellungen, Selbstrepräsentationen und Erfahrungen der Fremde*. Würzburg: Ergon 2013.

Paul, Hans-Holger: *Inventar zu den Nachlässen der deutschen Arbeiterbewegung. Für die zehn westdeutschen Länder und West-Berlin*. München: Saur 1993.

Pêcheux, Michel: Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. In: *Das Subjekt des Diskurses. Beiträge zur sprachlichen Bildung von Subjektivität und Intersubjektivität*. Hrsg. von Manfred, Geier.; Woetzel, Harold; Authier-Revuz, Jacqueline, Berlin: Argument 1983, S. 50–58.

Pfalzgraf, Falco: Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung. In: *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände - Methoden - Perspektiven*. Hrsg. von Kiesendahl, Jana; Ott, Christine, Göttingen: V&R unipress 2015, S. 39–52.

Picker, Henry (Hrsg.): *Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier: Entstehung, Struktur, Folgen des Nationalsozialismus*, Berlin: Ullstein 1997.

Pingel, Falk: Geschichtslehrbücher zwischen Kaiserreich und Gegenwart. In: *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart*. Hrsg. von Leidinger, Paul, Stuttgart: Klett 1988, S. 242–260.

Pingel, Falk: Europa im Schulbuch. In: *Die europäische Dimension in Lehr- und Lernmitteln. Bericht von der Dritten Tagung zur europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung*. Hrsg. von Janssen, Bernd, Bonn: Europa-Union-Verlag 1995, S. 35–47.

Pöggeler, Franz: Politische Inhalte in Fibeln und Lesebüchern des ‚Dritten Reiches'. In: *Erster Weltkrieg und nationalsozialistische ‚Bewegung' im deutschen Lesebuch 1933–1945*. Hrsg. von Hohmann, Joachim S., Frankfurt am Main: Peter Lang 1988, S. 75–104.

Pöggeler, Franz: Fremde und Fremdheit im Schulbuch und der Wandel der Pädagogik. In: *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbronn: Klinkhardt 2004, S. 17–34.

Polaschegg, Andrea: *Der andere Orientalismus. Regeln deutsch-morgenländischer Imagination im 19. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter 2006.

Pollmanns, Marion: Didaktische Reflexion zum Verhältnis von Bild und Text in ‚Geschichte und Eigensinn'. In: *Das Bild im Schulbuch*. Hrsg. von Heinze, Carsten; Matthes, Eva, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010, S. 75–92.

Pönicke, Herbert: *Die Hedschas- und Bagdadbahn. Erbaut von Heinrich August Meißner-Pascha*. Düsseldorf: VDI 1958.

Prudnikova, Inna: *Rapallo und die deutsche Russlandpolitik 1922–1933. Entstehungs- und Wirkungsgeschichte eines politischen Mythos*. Berlin: WVB 2014.

Rauchstein, Maike: *Fremde Vergangenheit. Zur Orientalistik des Göttinger Gelehrten Johann David Michaelis (1717–1791)*. Bielefeld: Transcript 2017.

Rauscher, Peter: Die Erinnerung an den Erbfeind. Die ‚Zweite Türkenbelagerung' Wiens 1683 im öffentlichen Bewusstsein Österreichs im 19. und 20. Jahrhundert. In: *Repräsentationen der islamischen Welt im Europa der Frühen Neuzeit*. Hrsg. von Haug-Moritz, Gabriele, Münster: Aschendorff 2010, S. 278–305.

Reichel, Andreas: *Die sächsische Schulreform in der Weimarer Republik*. Dresden: Technische Universität 2014.

Reichmann, Jan Christoph: *‚Tapfere Askers' und ‚feige Araber': der osmanische Verbündete aus der Sicht deutschter Soldaten im Orient 1914–1918*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität 2009.

Reinkowski, Maurus: Das Osmanische Reich – ein antikoloniales Imperium? *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contamporary History* 3 (2006), S. 34–54.

Reinkowski, Maurus: Geschichte der Türkei. Von Atatürk bis zur Gegenwart. München: Beck 2021.

Reuter, Julia: *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript 2002.

Riedel, Sabine: *Die Erfindung der Balkanvölker. Identitätspolitik zwischen Konflikt und Integration*. Wiesbaden: VS 2005.

Riedler, Florian: Nationalismus und internationale Sensibilität. Transnationale Akteure und die deutsch-türkischen Beziehungen in der Zwischenkriegszeit. In: *Aufbruch ins postkoloniale Zeitalter*. Hrsg. von Kunkel, Sönke; Meyer, Christoph, Frankfurt am Main: Campus 2012, S. 251–274.

Riekenberg, Michael: *Die Zeitschrift Vergangenheit und Gegenwart (1911–1944)*. Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaft I der Universität Hannover 1986.

Rödder, Andreas: *Stresemanns Erbe: Julius Curtius und die deutsche Außenpolitik 1929–1931*. Paderborn: Schöningh 1996.

Rössler, Mechtild: *‚Wissenschaft und Lebensraum'. Geographische Ostforschung im Nationalsozialismus; ein Beitrag zur Disziplingeschichte der Geographie*. Berlin: Reimer 1990.

Ruck, Michael (Hrsg.): *Bibliographie zum Nationalsozialismus*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.

Rüth, Axel: *Erzählte Geschichte. Narrative Strukturen in der französischen Annales-Geschichtsschreibung*. Berlin: de Gruyter 2005.

Şahin, Mustafa: John Dewey`s Influence on Turkish Education System in the early Republic Era. *European Journal of Education Studies* 3.6 (2017), S. 622–632.

Said, Edward W.: *Orientalism*. London: Routledge & Kegan 1978.

Sammler, Steffen: History of the School Textbook. In: *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Hrsg. von Fuchs, Eckhardt; Bock, Annekatrin, New York: Palgrave 2018, S. 13-24.

Sarasin, Philipp: Subjekte, Diskurse, Körper. Überlegungen zu einer diskursanalytischen Kulturgeschichte. In: *Kulturgeschichte Heute*. Hrsg. von Hardtwig, Wolfgang; Wehler, Hans-Ulrich, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1996, S. 131–146.

Sarasin, Philipp: Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy, Wiesbaden: VS Verlag 2011, S. 61–90.

Sauer, Michael: Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 49 (1998), S. 144–156.

Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane: Wissen – eine Einleitung. In: *Wissen*. Hrsg. von Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane, Paderborn: Schöningh 2011, S. 7–34.

Schäfer, Klaus Martin: *Die politische Funktion der Geographie in der höheren Schule. Vom Auf- und Niedergang eines Schulfachs; nebst einem Vorschlag für die Zukunft*. Aachen: Shaker 2007.

Scheffler, Thomas: ‚Wenn hinten in der Türkei die Völker aufeinander schlagen…'. Zum Funktionswandel ‚orientalischer' Gewalt in europäischen Öffentlichkeiten des 19. und 20. Jahrhunderts. In: *Europäische Öffentlichkeit. Transnationale Kommunikation seit dem 18. Jahrhundert*. Hrsg. von Requate, Jörg, Frankfurt am Main: Campus 2002, S. 205–230.

Scherer, Friedrich: *Adler und Halbmond. Bismarck und der Orient 1878–1890*. Paderborn: Schöningh 2001.

Schieder, Theodor: Europa im Zeitalter der Nationalstaaten und europäische Weltpolitik bis zum I. Weltkrieg (1870–1918). In: *Handbuch der europäischen Geschichte*. Hrsg. von dems., Stuttgart: Klett 1973, S. 1–197.

Schieder, Theodor: *Über den Beinamen ‚der Große'. Reflexionen über historische Größe*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1984.

Schilling, Gernot: Die preußische Schulreform 1924/25 und die Erdkunde als deutschkundliches Fach. In: *Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts*. Hrsg. von Sperling, Walter, Braunschweig: Westermann 1981, S. 219–223.

Schissler, Hanna; Soysal, Yasemin Nuhoglu (Hrsg.): *The Nation, Europe and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York: Berghahn 2005.

Schmale, Wolfgang: *Geschichte Europas*. Wien: Böhlau 2000.

Schmeitzner, Mike: Konsequente Abrechnung? NS-Eliten im Visier sowjetischer Gerichte 1945–1947. In: *Todesurteile sowjetischer Militärtribunale gegen Deutsche (1944–1947). Eine historisch-*

biographische Studie. Hrsg. von Weigelt, Andreas; Müller, Klaus-Dieter; Schaarschmidt, Thomas; Schmeitzner, Mike, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, S. 63–102.

Schmidt, Siegfried J.: *Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus*. Reinbek: Rowohlt 2003.

Schmidt, Siegfried J.: Konstruktivistische Argumentationen als Reflexionsangebote für die Medien- und Kommunikationswissenschaften. *Medien & Kommunkationswissenschaft* 65.2 (2017), S. 207–218.

Schmieder, Felicitas: Nomaden in Europa und Europäer unter Nomaden, Lateinisch-mittelalterliche Verarbeitungen einer fremdartigen Lebensform. In: *Der imaginierte Nomade. Formel und Realitätsbezug bei antiken, mittelalterlichen und arabischen Autoren*. Hrsg. von Weiß, Alexander, Wiesbaden: Reichert 2007, S. 137–156.

Schmitz, Markus: Archäologien des okzidentalen Fremdwissens und kontrapunktische Komplettierungen – Edward W. Said: ‚Orientalism' und ‚Culture and Imperialism'. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. von Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra, Wiesbaden: VS 2012, S. 109–120.

Schmuck, Tobias S.: *100 Jahre Geschichtslehrerverband eine bildungspolitische Analyse 1913–2013*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2014.

Schöberl, Verena: *‚Es gibt ein großes und herrliches Land, das sich selbst nicht kennt... Es heißt Europa.' Eine Diskussion um die Paneuropaidee in Deutschland, Frankreich und Großbritannien 1922–1933*. Münster: LIT 2008.

Scholdt, Günter: Die Proklamation des Neuen Menschen in der deutschsprachigen Literatur vom Ausgang des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. In: *Der Traum vom Neuen Menschen. Hoffnung – Utopie – Wunsch*. Hrsg. von Baden, Evangelische Akademie, Karlsruhe: Evangelische Akademie Baden 1999, S. 22–62.

Schöllgen, Gregor: *Imperialismus und Gleichgewicht. Deutschland, England und die orientalische Frage 1871–1914*. München: De Gruyter 2000.

Schopf, Roland: *England und die Engländer in Schulbüchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Texte mit Kommentar*. Frankfurt am Main: Peter Lang 1990.

Schrage, Dominik: Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen ‚mehr' ans Licht zu bringen. In: *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Hrsg. von Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea, Frankfurt am Main: Campus 1999, S. 63–74.

Schrand, Hermann: Zur Geschichte der Geographie in Schule und Hochschule. In: *Geschichte, politische Bildung, Geographie, Religion, Philosophie, Pädagogik*. Hrsg. von Mannzmann, Anneliese, München: Kösel 1983, S. 74–107.

Schult, Volker: *Schulden, Schienen, Schulen - Osmanisches Reich und deutsche Weltpolitik*. Münster: LIT 2014.

Schultz, Hans-Dietrich: ‚Die geschlossene Nation maschiert.' Der Erdkundeunterricht im Dritten Reich zwischen Raum und Rasse. In: *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Hrsg. von Dithmar, Reinhard; Schmitz, Wolfgang, Ludwigsfeld: Ludwigsfelder Verlagshaus 2001, S. 231–268.

Schultz, Hans-Dietrich: Europa: (k)ein Kontinent? Das Europa deutscher Geographen. In: *Welt-Räume. Geschichte, Geographie und Globalisierung seit 1900*. Hrsg. von Schröder, Iris, Frankfurt am Main: Campus 2005, S. 204–234.

Schultz, Hans-Dietrich: Europa, Russland und die Türkei in der ‚klassischen' deutschen Geographie. In: *Politische Geographien Europas – Annäherungen an ein umstrittenes Konstrukt*. Hrsg. von Reuber, Paul; Strüver, Anke; Wolkersdorfer, Günter, Berlin: LIT 2012, S. 25–54.

Schulze, Reinhard: Orientalism. Zum Diskurs zwischen Orient und Okzident. In: *Orient- und Islam-Bilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Hrsg. von Attia, Iman, Münster: Unrast 2007, S. 45–68.

Schütte, Friedhelm: Jahrzehnt der Neuordnung 1890–1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 53.4 (2007), S. 544–561.

Schwab-Trapp, Michael: Narration und politischer Diskurs. Überlegungen zur Transformation politischer Kultur im vereinigten Deutschland. *Berliner Journal für Soziologie* 6 (1996), S. 91–112.

Schwerendt, Matthias: ‚*Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid.*' *Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien*. Berlin: Metropol 2008.

Scurla, Herbert: Die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer an türkischen wissenschaftlichen Hochschulen. In: *Exil unter Halbmond und Stern. Herbert Scurlas Bericht über die Tätigkeit deutscher Hochschullehrer in der Türkei während der Zeit des Nationalsozialismus*. Hrsg. von Şen, Faruk; Halm, Dirk, Essen: Klartext 2007, S. 31–92.

Seidler, Andrea: Wie aus Angst Interesse wird. Das volatile Bild der Osmanen in der zentraleuropäischen und deutschen Literatur des 17. und 18. Jahrhunderts. In: *Narrative im (post)imerpialen Kontext. Literarische Identitätsbildung als Potential im regionalen Spannungsfeld zwischen Habsburg und Hoher Pforte in Zentral- und Osteuropa*. Hrsg. von Schmidt, Matthias, Tübingen: Francke 2015, S. 13–24.

Seidt, Hans-Ulrich: *Berlin, Kabul, Moskau. Oskar Ritter von Niedermayer und Deutschlands Geopolitik*. München: Universitas 2002.

Somers, Margaret R.: The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. *Theory and Society* 23.5 (1994), S. 605–649.

Sonyel, Salâhi Ramsdan: *Turkish diplomacy 1918–1923. Mustafa Kemal and the Turkish National Movement*. London: Sage 1975.

Söylemezoglu, Sahin Ali: Über die ambivalente Türkei-Politik des Deutschen Kaiserreichs. In: *Deutsch-türkische Beziehungen: historische, sektorale und migrationsspezifischer Aspekte*. Hrsg. von Gieler, Wolfgang; Gümüs, Burak; Yoldaş, Yunus Frankfurt am Main: Peter Lang 2017, S. 109–140.

Sperling, Walter: Geschichte des Geographieunterrichts und der Geographiedidaktik zwischen Geographiegeschichte und Bildungsgeschichte. In: *Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts*. Hrsg. von Sperling, Walter, Braunschweig: Westermann 1981, S. 96–117.

Spohn, Margret: Das musikalisch geprägte Türkenbild. In: *Orient- und IslamBilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*. Hrsg. von Attia, Iman, Münster: Unrast 2007, S. 157–166.

Stein, Gerd: Politikwissenschaft und Schulbuchforschung (Anstelle einer Einführung). In: *Schulbuchkritik als Schulkritik. Hinweise und Beiträge aus politikwissenschaftlicher Sicht*. Hrsg. von Stein, Gerd; Wiedner, Wolfgang, Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag Saarbrücken 1976, S. 7–20.

Stein, Gerd: Über Schulbücher als Quellen der Bildungsgeschichte und vom Umgang mit ihnen als Indikator pädagogischer wie politischer Kommunikations-Kultur einer Gesellschaft. In: *Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert. Festschrift für Heinrich Kranz zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von Macha, Hildegard; Kanz, Heinrich; Roth, Hans-Joachim, Frankfurt am Main: Lang 1992, S. 269–296.

Stein, Oliver: ‚Orientfahrten'. Deutsche Soldaten im Osmanischen Reich und der Krieg als Reiseerlebnis 1914 bis 1918. *Militärgeschichtliche Zeitschrift* 75.2 (2016), S. 327–358.

Stein, Oliver: *Nachrichtendienstoffizier im Osmanischen Reich. Ernst Adolf Muellers Kriegseinsatz und Gefangenschaft im Vorderen Orient 1915–1919*. Baden-Baden: Ergon 2018.

Steinweis, Alan E.: *Kristallnacht 1938*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press 2009.

Stier, Miklós: Lehrbücher unter dem Aspekt von Stereotypenbildung. In: *Das Bild vom Anderen: Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen*. Hrsg. von Heuberger, Valeria; Suppan, Arnold; Vyslonzil, Elisabeth, Frankfurt am Main: Peter Lang 1998, S. 241–246.

Stråth, Bo: Europe and the other and Europe as the other. In: *Selbstbilder und Fremdbilder. Repräsentation sozialer Ordnungen im Wandel*. Hrsg. von Baberowski, Jörg; Kaelble, Hartmut; Schriewer, Jürgen, Frankfurt am Main: Campus 2008, S. 191–202.

Strawson, Peter: *Analyse und Metaphysik. Eine Einführung in die Philosophie*. München: DTV 1994.

Taschka, Sylvia: *Diplomat ohne Eigenschaften? Die Karriere des Hans Heinrich Dieckhoff (1884–1952)*. Stuttgart: Steiner 2006.
Teistler, Gisela: *Bestandskatalog der deutschen Schulbücher im Georg-Eckert-Institut erschienen bis 1945. Teil 2: Geschichtsbücher und -atlanten*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung 1999.
Teistler, Gisela: *Schulbücher als bildungsgeschichtliche Quellen: das Beispiel der Fibel*. Braunschweig: Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig 2008.
Teistler, Gisela: *Schulbücher und Schulbuchverlage in den Besatzungszonen Deutschlands 1945 bis 1949 eine buch- und verlagsgeschichtliche Bestandsaufnahme und Analyse: mit Bibliografie der erschienenen Schulbücher, Lehrpläne und pädagogischen Zeitschriften*. Wiesbaden: Harrassowitz 2017.
Teistler, Gisela; Schattenberg, Kerstin: *Geschichtsbücher und -atlanten*. Hannover: Hahn 1999.
Teistler, Gisela; Schattenberg, Kerstin: *Geographie- und Staatsbürgerkundebücher, einschließlich geographischer Schulatlanten*. Hannover: Hahn 2001.
Teubert, Wolfgang: *Neologie und Korpus*. Tübingen: Narr 1993.
Thomsen, Martina: Prinz Eugen und Jan III. Sobieski. Der Ruhm des Siegers. Um den Vorrang im nationalen und europäischen Heldenpantheon. In: *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3. Parallelen*. Hrsg. von Hahn, Hans Hennig; Traba, Robert, Paderborn: Schöningh 2011, S. 182–202.
Titel, Volker: Die Marktsituation des Schulbuchhandels im 19. und frühem 20. Jahrhundert. In: *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Hrsg. von Wollersheim, Heinz-Werner; Moderow, Hans-Martin; Friedrich, Cathrin, Leipzig: Leipzig Universitätsverlag 2002, S. 71–86.
Trautmann-Waller, Céline: August Friedrich Potts sprachwissenschaftliche Kritik an Gobineaus Essai sur l´inégalité des races humaines. In: *Rassedenken in der Sprach- und Textreflexion. Kommentierte Grundlagentexte des langen 19. Jahrhunderts*. Hrsg. von Krämer, Philipp, Paderborn: Fink 2015, S. 233–249.
Tröhler, Daniel; Oelkers, Jürgen: Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Hrsg. von Matthes, Eva; Heinze, Carsten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2005, S. 95–108.
Türk, Fahri: Die deutsch-türkischen Beziehungen im militärischen Bereich unter besonderer Berücksichtigung des Waffenhandels zwischen 1860 und 1945. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*. Hrsg. von Esen, Erol; Türk, Fahri; Trepke, Franziska, Berlin: Peter Lang 2020, S. 29–38.
Türk, Fahri; Şanda, Sevda: Deutsche Zivilberater*innen in der frührepublikanischen Türkei von 1924 bis 1936. In: *300 Jahre deutsch-türkische Freundschaft. Stand und Perspektiven*. Hrsg. von Esen, Erol; Türk, Fahri; Trepke, Franziska, Berlin: Peter Lang 2020, S. 49–66.
Tworuschka, Monika; Falaturi, Abdoldjavad: *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. 1986.
Tyack, David; Tobin, William: The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal* 3 (1994), S. 453–479.
Üçüncü, Sadi: *Die Stellung der Frau in der Geschichte der Türkei. Ein historischer Überblick von den alten Turkvölkern bis heute*. Frankfurt am Main: Fischer 1993.
van Laak, Dirk: ‚Ist je ein Reich, das es nicht gab, so gut verwaltet worden?' Der imaginäre Ausbau der imperialen Infrastruktur in Deutschland nach 1918. In: *Phantasiereiche. Zur Kulturgeschichte des deutschen Kolonialismus*. Hrsg. von Kundrus, Birthe, Frankfurt am Main: Campus 2003, S. 71–90.
van Laak, Dirk: *Über alles in der Welt. Deutscher Imperialismus im 19. und 20. Jahrhundert*. München: Beck 2005.
Viehöver, Willy: Diskurse als Narrationen. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Bd. 1 Theorien und Methoden*. Hrsg. von Keller, Reiner, Wiesbaden: VS 2006, S. 179–208.
Viehöver, Willy: Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse. In: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2 Forschungspraxis*. Hrsg. von Keller, Reiner; Hirseland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy, Wiesbaden: VS 2008, S. 233–267.

Vitzthum, Thomas: Türkische Schulen in Deutschland? Gibt es längst! *Die Welt,* 09.02.2008.
Wagner, Sybil: *Feindbilder. Wie kollektiver Hass entsteht*. Berlin: Quadriga 1999.
Walravens, Hartmut: Aus der Gründungszeit der DMG. Acht Briefe (1838–1847) von August Friedrich Pott an Conon von der Gabelentz. *Zeitschrift der Morgenländischen Gesellschaft* 167.2 (2017), S. 453–476.
Wardenga, Ute: Die Darstellung Israels in deutschen Schulbüchern. Untersuchungen der Deutsch-Israelischen Schulbuchkommission, Arbeitsgruppe Geographie. *Geographische Rundschau* 12 (2020), S. 44–74.
Weber, Christian: *Veteranenpolitik in Deutschland. Die neuen Bande in den zivil-militärischen Beziehungen?* Baden-Baden: Nomos 2017.
Weber, Tilo: Explizit vs. implizit, propositional vs. prozedural, isoliert vs. kontextualisiert, individuell vs. kollektiv – Arten von Wissen aus der Perspektive der Transferwissenschaften. In: *Typen von Wissen. Begriffliche Untersuchungen und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*. Hrsg. von Antos, Gerd; Weber, Tilo, Frankfurt am Main: Lang 2009, S. 13–22.
Wedl, Juliette; Herschinger, Eva; Gasteiger, Ludwig: Diskursforschung oder Inhaltsanalyse. Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten. In: *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Hrsg. von Angermüller, Johannes, et al., Bielefeld: transcript 2014, S. 537–563.
Weiß, Alexander: Nomaden jenseits der Topoi – anstelle einer Einleitung. In: *Der imaginierte Nomade. Formel und Realitätsbezug bei antiken, mittelalterlichen und arabischen Autoren*. Hrsg. von Weiß, Alexander, Wiesbaden: Reichert 2007, S. 3–16.
Weiß, Christian: Zwischen Geschichtswissenschaft und historischer Belletristik. Tendenzen zur Fiktionalisierung in deutschen Geschichtsschulbüchern 1900–1960. In: *Historische Kompetenzen und Museen*. Hrsg. von Popp, Susanne, Idstein: Schulz-Kirchner 2009, S. 270–285.
Weiß, Christian: *Geschichte/n zwischen den Zeilen nationale Identität in Geschichtsbüchern für deutsche und französische Volksschulen (1900–1960)*. Köln: Böhlau 2015.
Weiß, Joachim.: Zur nationalsozialistischen Einflußnahme auf Schulgeschichtsbücher. In: *Internationale Schulbuchforschung*. Hrsg. von Jeismann, Karl-Ernst, Braunschweig: Georg Westermann 1981, S. 112–124.
Weniger, Erich: *Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Weinheim: Beltz 1956[1930].
Wermke, Michael: Transfer pädagogischen Wissens. Die Absolventen der Frankfurter Pädagogischen Akademie (1927–1933) im geteilten Nachkriegsdeutschland, in Palästina/Israel und in der Türkei. In: *Transnationale Dimensionen religiöser Bildung in der Moderne*. Hrsg. von Käbisch, David; Wischmeyer, Johannes, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, S. 327–351.
Wette, Wolfram: *Militarismus in Deutschland. Geschichte einer kriegerischen Kultur*. Darmstadt: Primus 2008.
White, Hayden: The Value of Narrativity in the Representation of Reality. In: *On Narrative*. Hrsg. von Mitchell, William John Thomas, Chicago: Chicago University Press 1981, S. 1–23.
Wiater, Werner: Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Hrsg. von Wiater, Werner, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003, S. 11–21.
Winter, Rainer: Die Differenz leben. Stuart Halls ‚Der Westen und der Rest' und ‚Wann war der Postkolonialismus'. In: *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Hrsg. Von Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra, Wiesbaden VS 2012, S. 131–141.
Will, Alexander: *Kein Griff nach der Weltmacht. Geheime Dienste und Propaganda im deutsch-österreichisch-türkischen Bündnis 1914–1918*. Köln: Böhlau 2012.
Willert, Sebastian: ‚Hamdi hat hier gewütet & da gewühlt'. Perspektiven deutscher Forschungsreisender auf die Anfänge der osmanischen Archäologie, 1881–1892. In: *Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert. Pädagogik – Bildungspolitik – Kulturtransfer*. Hrsg. von Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021, S. 249–274.

Wintzer, Joachim: *Deutschland und der Völkerbund 1918–1926*. Paderborn: Schöningh 2006.
Wissenschaftlicher Dienst: *Türkische Schulen in Deutschland*. Berlin: Deutscher Bundestag 2020.
Wittmann, Reinhard: Literarische/belletristische Verlage. In: *Geschichte des deutschen Buchhandels im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 3, Drittes Reich*. Hrsg. von Fischer, Ernst; Wittmann, Reinhard, Berlin: De Gruyter 2015, S. 295–380.
Wokoeck, Ursula: *German orientalism. The Study of the Middle East and Islam from 1800 to 1945*. London: Routledge 2009.
Wolf, Markus; Horn, Andrea B.; Mehl, Matthias R.; Haug, Severin; Pennebaker, James W.; Kordy, Hans: Computergestützte quantitative Textanalyse. Äquivalenz und Robustheit der deutschen Version des Linguistic Inquiry and Word Count. *Diagnostica* 54 (2008), S. 85–98.
Wolz, Alexander: Das Auswärtige Amt und die deutsche Entscheidung zur Remilitarisierung des Rheinlands. *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 63.4 (2015), S. 487–512.
Wolz, Alexander: Rippentrop und die deutsche Außenpolitik 1934–1936. *Historische Zeitschrift* 300.2 (2015), S. 374–415.
Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht: *Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz*. Vaduz: Topos 1987 [1920].
Zimmer, Eva: *Wandbilder für die Schulpraxis. Eine historisch-kritische Analyse der Wandbildproduktion des Verlages Schulmann 1925–1987*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2017.
Zimmer, Jürgen: Nationalsozialismus postkolonial. Plädoyer zur Globalisierung der deutschen Gewaltgeschichte. In: *Von Windhuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Hrsg. von Zimmer, Jürgen, Münster: LIT 2011, S. 14–39.
Zwiers, André: Friedrich Houssong – Die dunkle Seite des Weimarer Journalismus. In: *Journalismus in Theorie und Praxis. Beiträge zur universitären Journalistenausbildung. Festschrift für Kurt Koszyk*. Hrsg. von Schäfer, Ulrich P., Konstanz: UVK-Medien 1999, S. 39–60.
Zymek, Bernd: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischen Zeitschriften 1871–1952*. Ratingen: Henn 1974.
Zymek, Bernd: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5 1918–1945*. Hrsg. von Langewiesche, Dieter; Berg, Christa, München: Beck 1989, S. 155–258.

klinkhardt

Die vielbeschworene Zwischenkriegszeit nach dem Ersten und vor dem Zweiten Weltkrieg war auch für die deutsch-türkischen Beziehungen eine Phase des Dazwischen: Sie reichte von der Gründung nationalstaatlicher Republiken in Deutschland und der Türkei samt ihren umfassenden gesellschaftlichen und politischen Veränderungen bis in die Jahre des NS-Regimes und der Regierung Atatürks.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Studie das in deutschen Schulbüchern für die Fächer Geschichte und Erdkunde vermittelte und als tradierungswürdig erachtete Wissen über die Türkei. Dabei wird deutlich, wie sehr Schulbuchwissen an der Reproduktion überkommener Stereotype teilhatte, aber auch an der Erzählung, die von der „langen Vergangenheit" der „Bindung zwischen unseren beiden Völkern" (Theodor Heuss) handelt.

Wie die Türken in unsere Köpfe kamen.
Eine deutsche Bildungsgeschichte
Band 5

Der Autor

Dennis Mathie, Dr. phil., war wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945" an der Universität Hamburg. Er lehrt und forscht jetzt in der Historischen Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg.

978-3-7815-2561-0

